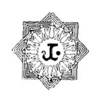
كراسات الجيل [٥]

التربية المدنية
لأطفال وشباب مصر

د. أحمد عبد الله

مقدمة بقلم كبير التربويين
د. حامد عمار



مركز الجيل
للدراسات الشبابية والاجتماعية

التربية المدنية

لأطفال وشباب مصر

د. أحمد عبد الله

مقدمة بقلم كبير التربويين

د. حامد عمار



مركز الجيل

للدراسات الشبابية والاجتماعية

الإهـــداء

إلى علاء حمروش

.. المتعجـل النـــازح

قطرة الدم الغالية

فى الجيل النازف !!!

تصـــدير

يهتم مركز الجيل بقضايا الشباب فى عمومها وقضايا الطفولة فى خصوصها. وبروح البحث العلمى يتم تناول هذه القضايا بعيداً عن الخطاب الدعائى الرسمى الذى يميل لتجميل صورة الواقع أكثر من التنقيب فى أحشائه المريرة. والبحث فى هذه الأحشاء هو دافع المركز لدراسة قضايا **«الطفولة المحرومة»** على وجه الخصوص مثل قضية الأطفال العاملين وأطفال الشوارع. ولا يمنع ذلك من أن يمتد اهتمام المركز لقضايا الطفولة فى عمومها. أى تلك الخاصة بالأطفال **«غير المحرومين»** بالمعنى المادى. لكن هؤلاء أيضاً قد يكونون محرومين من زوايا أخرى كيفية يأتى على رأسها أساليب تربية وتنشئة هؤلاء الأطفال والتى قد تكون أساليب فقيرة أو عتيقة أو غير مواكبة للتطور.

و **«التربية المدنية»** مجال يوليه آخرون فى العالم المتقدم اهتماماً خاصاً. ومعادله عندنا هو **«التربية الوطنية»** بالمعنى السياسى الضيق. لكن معناه الأرحب يشمل إطاراً أوسع لتربية الأطفال على الانتماء الإنسانى والوطنى، وعلى معرفة التاريخ ومعرفة مشكلات الواقع معاً، وعلى معرفة التنظيم القانونى للحياة الاجتماعية بجانب بنية القوة الفعلية فيها، وعلى كل منظومة القيم الإنسانية الراقية التى تتصدرها قيم: الحرية- العدل- المساواة. وهى القيم التى تتأسس عليها منظومة حقوق الإنسان فى عصرنا. وكل هذه بنود للتربية المدنية لأطفالنا. وهى عموماً مجال جديد لدينا، والصفحات التالية محاولة بسيطة ومبسطة للدخول فيه من باب العلم والانتماء معاً.

مركز الجيل

مقدمة بقلم كبير التربويين

د. حامد عمار

يسعدنى أن أقدم لهذه الدراسات التى حررها الصديق المريد الدكتور أحمد عبد الله. وهى صفحات قليلة بمعيار العدد، لكنها نافذة ومخلصة بمعيار المضمون. ومن ثم فإنى أدعو إلى قراءتها بإمعان متأسياً بنقيض لعجز بيت شعر مشهور لأقول (ومعظم الخصب فى مستصغر الكتب). والواقع أن القارىء سوف يجد فيها -وبحق- مساحات واسعة للتأمل الفكرى الأكاديمى، فضلاً عن مواطن للمعاناة والتألم العينى لما تضطرب به مجريات حاضرنا الراهن، كما يقول المؤلف.

الخلل فى تنشئة الإنسان/ المواطن :

ويرد الكاتب تلك المعاناة إلى محور جوهرى رئيسى تدور حوله قضايا المجتمع والاقتصاد والسياسة والثقافة، وذلكم هو محور تنشئة الإنسان/ المواطن المصرى خلال مسيرة حياته بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة. ومما لم يعد مجالاً للخلاف أن أحوال التقدم أو التخلف مرهونة فى المقام الأول بتلك العلاقة الجدلية بين كيان العمران وبناء الإنسان. وقد ترسخت تلك العلاقة التبادلية مُسلّمة من مسلمات العلم الاجتماعى، ونتاجاً لاستقراء حركة التاريخ الحضارى لمختلف الأمم عبر العصور.

ومن ثم أصبحت، وأضحت، وأمست، وما انفكت قضية تنمية طاقات الإنسان -كل الإنسان، وكل إنسان- من أخطر الهموم التى تشغل بال أولئك الساعين إلى نهضة الأمم بالإنسان وللإنسان. والقضية الأساسية هنا كيف يصنع الإنسان تاريخه أكثر مما يصنعه تاريخه. وبعبارة أخرى كيف ننمى طاقات المواطن ليصبح فاعلاً

لا مجرد مفعول به أو من أجله، حيث تتولد لديه الإرادة الواعية والقدرة على الفعل والمشاركة والتأثير، وتزداد احتمالات القوى الإيجابية فى مواجهة السلبيات والتشوهات فى صيرورة المجتمع بنيةً، والحياة حركة.

وتتركز قضية التربية المدنية أو المجتمعية أو التربية للمواطنة أو حتى التربية السياسية أو غير ذلك من المسميات - تتركز فيما يتاح للفرد منذ ولادته من تنشئة وتفاعل واستجابة مع مضمون الثقافة وعملياتها وطرائقها التى يعايشها وتعايشه، فى الأسرة والجوار والحى والأقران والصحاب والمدرسة ورسائل أجهزة الإعلام انتهاء بمواقع العمل، وعوداً لبناء أسرة جديدة ومسئولياتها. وخلال تفاعله مع تلك المؤسسات النظامية وغير النظامية تتشكل مقومات شخصيته وتتبلور صورته كمواطن فى مجتمعه، وذلك من خلال ما يترسخ فيها من فكر ووجدان وسلوك وقيم ومستوى للوعى بالذات وبالآخر.

نضج الإنسان بين الذات والآخر :

ويتم هـذا التشكل فى مراحل متعاقبة ومتراكمة من مستويات النضج السوى أو الجمود فى مستويات معينة تتحبس فيها دون انطلاق إلى المستويات الأرقى والأرحب. وبعبارات مبسطة يمكن تحديد مسيرة النضج الإنسانى بصورة معيارية (مثالية) فى الانتقال من مرحلة الاقتصار على إدراك (الأنا/ الذات) إلى مرحلة متنامية الأفق فى إدراك (الغير/ الآخر) بما يعنيه الآخر من عالم الناس والطبيعة والمجتمع وكل ماهو خارج كيان الفرد الذاتى. وفى تعبير أصدق إن النمو السليم للطفل نحو النضج إنما يتجسد فى بناء مركب (الأنا فى الغير) أو (الغير فى الأنا)، بما يعظم طاقات وقدرات كل من عنصرى هذا المركب على الفعل والحركة لصالح كل منهما.

ومن المستقر فى مبادىء علم نفس النمو، بل وحتى من الخبرة الملاحظة، تركّز الوجود والعالم كله لدى الطفولة المبكرة حول (الأنا/ الذات)، فينسب الطفل

كل شيء حوله إلى ذاته. وإلى إدراك يصنع من خلاله عالمه غير الواقعى للخارج. ويتجلى ذلك فى تلك المرحلة من النمو بصورة واضحة فى لعبه وتصوراته التى يشكلها خياله، ويتعامل فيها مع الأشياء من منظوره. ولعل مثال طفل فى الثالثة من عمره يوضح هذه الأنوية الذاتية، حين سئل: هل لك أخ؟ فأجاب بنعم لى أخ. وعندما سئل: هل لأخيك أخ؟ فأجاب بلا، فهو ينسب أخاه إلى شخصه ولا ينسب شخصه إلى أخيه.

وفى حالة مشابهة كان الطفل يأكل مع والديه، فأخذ يشرب الشوربة برفع الصحن إلى فمه مباشرة، فسأله أبوه: لماذا تشرب هكذا ولا تستخدم الملعقة، هل رأيت أحداً يشرب بهذه الطريقة؟ فأجابه بنعم. هو أنا ذلك الشخص. فالأمور والعادات هو الذى يخلقها وهو محورها ومصدرها. بيد أن عملية النضج فى النمو النفسى الاجتماعى تتصاعد من المنظور الأنوى الطفولى إلى وعى متنام ومتراكم بالغير وبما يجده الفرد ويخبره ويقلده من العادات والسلوك التى يتفاعل معها فى ممارساته اليومية لأفكار الآخرين وعوائدهم، ومن ثم يقوم باستبطان العالم الخارجى فى داخله وفى مكونات شخصيته بشكل أو بآخر من خلال خبراته مع ما يحيط به.

مخاطر التمحور حول الذات :

ومع أن هذه النقلة من الذات إلى الآخر تبدو طبيعية وتلقائية ومتدرجة، إلا أن إشكالية نمو (الأنا/ الآخر) تتوقف على مدى السيطرة أو الهيمنة أو الموازنة بين كل من عنصرى هذا المركب. وحين يغلب طرف الأنا على الآخر يتشوه النضج السوى، وتبرز ظاهرة التثبت الطفولى فى التمحور حول الذات، وهى ما يعرف فى مصطلحات علم النفس بعملية التثبت النفسى Psychological Fixation. ولا تعزى هذه الظاهرة إلى عوامل وراثية أو بيولوچية، وإنما هى نتاج لتفاعل الفرد مع ظروف تنشئته فى الأسرة ومن خلال تفاعلاته مع غيرها من المؤسسات والمواقف الحياتية التى يعايشها، وقدرته على التكيف والتكييف لما هو خارج الذات.

وتصبح هذه الأنوية الطاغية مصدراً من مصادر قيم الفرد وسلوكه، يجد فيها الطمأنينة وطوق النجاة فى خضم حياته، فهى منطلقه نحو النجاح، ونحو الكسب والحصول على الثروة والجاه والمكانة والسلطة وفق منظوره الخاص، دون اهتمام يذكر بالمناظير والتوجيهات المجتمعية الأخرى. ولابد من الإشارة هنا إلى أن هذه الأنوية أو تمحور الفرد حول ذاته فى فكره ومسالكه ومصالحه، قد تتعزز بعامل الاستمرار فيما يسود المؤسسات المجتمعية التى أفرزتها والتى تظل محيطة به، ولا فكاك له من التعرض لتأثيراتها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وقد تتعدل بفعل ما يحدث فى تلك المؤسسات من توافر عوامل الطمأنينة وسيادة القانون والالتزام بالحقوق والواجبات ووضوح العلاقات والتوقعات، وتكافؤ الفرص وانحسار عوامل الفساد والإفساد فى ساحة المعاملات والمبادلات.

ومما يستحق الإشارة فى صدد شيوع الأنوية والتمحور حول الذات فى أى مجتمع من المجتمعات تلك المخاطر التى قد يتعرض لها الآخر، ونعنى به الكيان المجتمعى. وإذ تتفاقم ظواهر ذلك التمحور يتسرب التشوه إلى مؤسسات المجتمع، وتهتز وشائج التماسك الاجتماعى، ويتنامى عدم الاكتراث بما يحدث خارج نطاق الفضاء الذاتى، وتتردد عبارات (وأنا مالى، وجحا أولى بلحم توره، خليهم ياكلوا فى بعض...الخ). ومن ثم تزداد حدة التناقضات، بل وتعنف مظاهر العنف، وتتنوع مجالات التناقضات والصدمات والعصبيات القبلية والعشائرية والطائفية والإقليمية.

الحرية وحق الاختيار :

تعتبر عملية النضج المتوازن والمتسق فى مركب الذات/ الغير فى بناء شخصية الإنسان/ المواطن من أهم مقومات التربية المدنية بغية التماسك الاجتماعى، كما أنها من أقوى ضمانات الوفاق الوطنى والفعل الجماعى. ثم إن حق الاختيار وإتاحته للفرد منذ طفولته يمثل ركيزة من ركائز التربية المدنية فى السعى لبناء مجتمع ديمقراطى. والتمتع بحق الاختيار أو الخوف من الاختيار أو الهروب من تبعاته محكوم إلى حد

كبير بعوامل التنشئة والتربية المدنية، وبما توفره من مواقف وظروف لممارسة هذا الحق منذ الطفولة. وحيث تسود سلطة الأمر والنهى بصورة طاغية على تكوين المواطن خلال مسيرة نموه، تتغلب الاتجاهات النفسية والقيمية نحو المسايرة لتلك السلطة فى صورها الوالدية أو المؤسسية أو فى غيرها من الصور، إذ لا يتطلع الفرد إلا إلى توجهات تلك السلطة إرضاءً لها، وإيثاراً للعافية والطمأنينة، وحرصاً على الأمن والأمان.

وحق الاختيار من خلال التنشئة على اختيارة حتى فى أبسط المواقف يتطلب الوعى بأهميته، وتنظيم المواقف الملائمة لممارسته فى حياة الفرد منذ الطفولة المبكرة. وإليك المثال التالى على موقف يوضح أهمية مفهوم عملية الاختيار. طلبت منك ابنتك التى تبلغ من العمر خمس سنوات مجموعتين من أوراق القص واللصق لتصنع منهما أشكالاً، مجموعة ذات لون أحمر وأخرى ذات لون أصفر. وذهبت إلى المكتبة واشتريت لها هاتين المجموعتين حسبما طلبت. هذا موقف، والموقف الآخر البديل تصطحبها معك إلى المكتبة، فتأخذ فى التجول فى المكتبة حتى تنتهى إلى موقع الورق الذى تنشده. وتلقى نظرة فاحصة، وتختار نفس اللونين. والنتيجة إذن واحدة بالنسبة لحصولها على ما طلبته، فلماذا إذن هذا التعب فى أخذها إلى المكتبة وإضاعة الوقت والجهد؟

الفرق كبير فى التكوين النفسى لهذه الطفلة، إنها قد مرت بخبرة المكتبة وما فيها، ونظرت إلى موقع الورق الملوّن من تنظيم المكتبة، وعندما وقفت أمام قسم الورق أخذت تقلب فى مختلف الألوان، وجرى فى ذهنها مقارنات بين مختلف الألوان، واستقر رأيها على أن ما طلبته كان أحسن الاختيارات.. ثم إنه كان من المحتمل أيضاً أن تغيّر رأيها وتختار مجموعتين مختلفتين من الألوان.. وهذه خبرة غنية فى مجال الاختيار تقوم على المشاركة وعلى توفر البدائل المتاحة، واتخاذ القرار أو دعم القرار الأصلى الذى تم اختياره، مما يولد الثقة فى النفس، ونمو الرغبة في الاختيار بين البدائل فى مقابل التفكير الأولى السريع. فرق كبير بين أن تختار وأن يختار لك.

وفى هذا الموقف البسيط تصبح عملية الاختيار كحق متاح لا تقل عن الناتج النهائى. ومن مداومة الإتاحة للاختيار كلما استطعنا إلى ذلك سبيلاً ينمو مفهوم الحرية فى تكوين الشخصية باعتبار حرية الاختيار من بين أهم عناصر الحرية بمختلف عناصرها، إذ يسبق الاختيار بطبيعة الحال قدر كبير من التفكير والتقييم والمقارنة وتصور النتائج وفاعليتها، وتحمل المسئولية إلى غير ذلك من تداعيات حق الاختيار وجوانب الحرية المرتبطة به.

والخلاصة أن التنشئة على المشاركة فى الفكر والعمل وإتاحة الحرية فى الاختيار، دون خوف أو ضغط، أو دون مجاملة أو مسايرة تقوم دعامة ثانية من دعائم التربية المدنية فى مجتمع ديمقراطى يؤسس قيمة الحرية واحترام حق الفرد فى التفكير والتعبير والفعل والتدبير.. وإذا كان الانتقال من الأنوية إلى الغيرية قاعدة فى تكوين الانسجام والترابط الاجتماعى فإن حق الاختيار الحر يقوم دعامته ثانية لبناء المواطن والوطن، فى إطار نهج صحيح وعميق للديمقراطية كأسلوب لإدارة الحياة - وليس مجرد مؤسسات برلمانية. إن الديمقراطية تتطلب توافر ألحان جماعية مشتركة، كما تتطلب فى الوقت ذاته التنوع والتعدد لمن يريدون أن يقوموا بإعادة توزيع تلك الألحان، بل والعمل على تطويرها وإثرائها بألحان جديدة.

أما بعد :

فتلك بعض الخواطر العامة التى سطرتها فى عجالة استجابة لدعوة عزيزة من صديق عزيز. وهو دوماً -كما عرفته ويعرفه غيرى- مثقف مصرى مهموم بقضايا وطنه ومواطنيه، مهموم بدرجة حادة تقلقه -كما تقلقنا. ويتجلى ذلك فى أسلوبه النفاذ إلى صميم الواقع المصرى وديناميائه وأزماته، وفى معالجة لا تعرف المجاملة أو التجمل. وهو يفتح أمام قارئه أبواب همومه الوطنية على مصاريعها دون مواربة أو تردد، ودون دبلوماسية رقيقة الحواشى فى اقتحامه لما يتصدى له من قضايا. وأحسب أنه على اقتناع تام بمقولة جونار ميردال - الاقتصادى السويدى الحائز على جائزة

نوبل- فى كتابه الشهير باللغة الانكليزية (الدراما الآسيوية) حيث تحدث فى أجزائه الثلاثة عن مشكلات التنمية فى أقطار آسيا، وحين أكد فيما كتب أنه لا تصلح الدبلوماسية فى مواجهة قضايا التخلف الحضارى.

وأخيراً، أنا سعيد بنشر هذه الدراسات، وقد ترضى عنها أيها القارىء رضى تاماً، وقد تستفزك استفزازاً صارخاً، وقد تعجب ببعض مقولاتها وأحكامها، وقد تسخط عن بعضها الآخر، لكنها فى جميع الأحوال سوف تستثيرك للتأمل والتفكير والمراجعة لما فيها من تحديد وتشخيص لإشكاليات وطننا وما يضطرب به من تموجات الجزر والانحسار فى تياراته النهضوية.



(١)

التربيـة الانتمائيـة

التربية الانتمائية

إن **«التــربيــة»** عملية تفاعلية عريضة لها مكونات كثيرة وفيها عنصرا الأخذ والعطاء، ويقوم بها كل من الأستاذ والطالب فى نفس الوقت. بل ليس فقط الأستاذ والطالب وإنما أطراف اجتماعية أخرى. إن التربية **«عـملية»** Process وليست درساً أحادياً تلقينياً. أى ليست بمعنى **«احفظ ما أمليه عليك»**. فهذا يمكن أن نسميه **«التلقين»** وليس التربية التى لها دلالة أخرى غير دلالة الحشو والتلقين. فالحشو مثل **«تزغيط البط»** والبشر يستحيل أن نتحدث عنهم بمنطق أنهم بط أو أوزا حيث يلزم نوع من الحوار العقلى فى أى عملية اجتماعية سواء كانت عملية تربية أو أى عملية أخرى من عمليات المشاركة فى الحياة الاجتماعية. هذه هى نقطة الخلفية التى تؤدى للتمييز بين مفهومين: تربية **«المونولوج»** وتربيــة **«الديالوج»**. والاثنان مفـهومان يتصادمان. المونولوج مقصود به الخطاب الأحادى الإملائى. أى أن شخصاً يتكلم والباقون يسمعون.. شخص يلقن والباقون يتلقون. لكن تربية الديالوج مسألة مختلفة.. أى نتحاور، نتجاذب أطراف الحديث، نتجادل، نتعامل، نتصارع، نتشاجر.. أى أن الموضوع فيه مجال أكبر للتفاعل الإنسانى. والغالب على العمليات التربوية فى بلادنا سواء فى كليات التربية، سواء فى المدارس، منذ الطفولة، من الحضانة إلى الجامعة، وسواء فى وسائل الإعلام كالتليفزيون والإذاعة -وخصوصاً التليفزيون- وحتى فى الأسرة، سواء فى مؤسسة العمل -أى مكان التوظف- الغالب على العمليات التربوية هو أنها عمليات غير تفاعلية. أى أنها تربية المونولوج.. أى رئيس للعمل يلقن مرؤوسيه وعليهم السمع والطاعة، وماعدا ذلك يعتبر نوعاً من المشاغبة والتدخل فيما لا يعنيهم.

تربية الديالوج غائبة عن حياتنا الاجتماعية فى كافة المؤسسات ومن الصعب تصور أن تنطلق أى أمة إلى الأمام وتتطور بالفعل إلا إذا أصبح الغالب فيها هو تربية الديالوج وليس المونولوج. ولعل هذا ما يميز الأمم التى نسميها بالمتخلفة أو النامية عن الأمم الأكثر تقدماً. أنه فى حالة الأمم الأكثر تقدماً هناك نوع من الديالوج الدائم فى الحياة اليومية، وداخل الأسرة قد يشاغب الأبناء مع آبائهم. هناك نوع من الحوار. على شاشة التليفزيون فى أى قناة تجدون حواراً جاداً حول القضايا المختلفة، فلان يقول رأى الحكومة وعلان يقول رأياً معارضاً وهكذا. المسألة فيها تفاعل وليس مونولوج أو خطاب أحادى هو السائد كما هو الحال عندنا. فتربية الديالوج وتربية المونولوج هو الفارق الأساسى بين المجتمع المتقدم والمجتمع النامى.. ليس الفارق فقط فى قضايا لقمة العيش.. ليس الفارق فقط فى الاقتصاد والإنتاج وأن هؤلاء أغنياء وأولئك فقراء. وإنما هناك أيضاً غنى العقل وفقر العقل. فعملية تربية الديالوج هى نوع من الغنى العقلى فى المجتمع الذى يحتمل الخلاف فى وجهات النظر والأخذ والعطاء. أما المجتمع الذى لا يحتمل ذلك فليس أمامه سوى تربية المونولوج، والذى لا يسمع الكلام يضرب بالعصا. وهذا هو الطابع العام فى المجتمعات المتخلفة. أنها بالأساس مجتمعات استبدادية قمعية تقوم العمليات التربوية فيها على السمع والطاعة وأن على من يمسك بالعصا أن يقود الآخرين برغبتهم أو رغماً عنهم. هذا هو الغالب فى العمليات التربوية فى بلد مثل بلدنا. ونحسب أن مصر هى من جملة الدول المتخلفة رغم أنها ذات حضارة عريقة، لكن هذه الحضارة فى ذمة التاريخ. والواقع الحالى يقول أننا من الأمم المتخلفة بكافة المعانى الاقتصادية وأيضاً فى نظام الإدارة الاجتماعية الذى يشمل عمليات التربية.. تربية المونولوج هى تربية متخلفة بالضرورة. ولن ينطلق هذا البلد إلى الأمام إلا بتغيير الإطار التربوى نفسه ليصبح **«تربية حوارية»**.. أى تربية الديالوج.

هـذا عن مسألة التربية. فماذا عن موضوع الانتماء، وهو موضوع طويل عريض ذو شجون يستطيع أن يتحدث فيه الإنسان ساعات طويلة بدليل أنه إشكالية يتناولها الكثيرون فى المقالات والكتابات والحوارات...إلخ؟. هناك إشكالية للانتماء فى مصر، تبدأ من تعريف الانتماء نفسه. لأن السائد فى تعريف الانتماء فى بلدنا هو **«حب الوطن»** بالمجان -لله فى لله- كما تدلنا على ذلك الأغانى الوطنية التى نسمعها: **«يا حبيبتى يا مصر»**. **«يا أجمل بلد يا مصر»**. **«لو لم أكن مصرياً لوددت أن أكون مصرياً»**. وهذا هو الخطاب الرومانسى الخاص بحب الوطن، لكن السؤال الذى يطرح نفسه هو: ماذا إذا كان الإنسان مضطهداً فى هـذا الوطن؟ ماذا إذا كان **«كفران»** فى لقمة عيشه فى هذا الوطن؟ ماذا إذا كان يعانى فى حياته اليومية فى هذا الوطن؟. أيطلب منه أيضاً أن يمتدح هـذا الوطن فى أغانيه وفى كل كلمات الحياة اليومية. هذا هو طلب المستحيل من الناس، **«فإذا أردت أن تطاع فأمر بما يستطاع»**. يستحيل أن تأخذ من الناس شيئاً إلا إذا أعطيتهم شيئاً بالمقابل.. لأن التعريف الحقيقى للانتماء هو تعريف **«الأخذ والعطاء»**. أى ماذا نأخذ من هذا الوطن وماذا نعطيه؟ وقد يكون السؤال المطروح هو أن نعطى الوطن أكثر مما نأخذ منه، لكن أن نأخذ صفراً ونعطى مائة فهذا كلام غير واقعى وغير عملى وغير مهذب ويصلح فقط فى إطار **«النفاق الاجتماعى»**. ولعل هذا هو السائد عندنا. فمثلاً على شاشة التليفزيون عندما يأتون يسألون مواطناً ما رأيك فى أوضاع البلد، فطبعاً يقول كلاماً جميلاً وظريفاً لأنه يعرف أن الكاميرا تصوره.. فالمواطن يتحول إلى منافق ناطق، أى كتلة من النفاق تتحدث فتقول أن الوضع جميل والحكومة ظريفة والريس حبيبنا وكله تمام، لكنه كذاب، والناس تعلم أنه كذاب، لأنه بعد أن تذهب الكاميرا مباشرة يقول **«فى ستين داهية.. حلوا عنا فنحن قلنا الكلمتين الأونطة اللتين تريدون أن تسمعوهما»**. لكن حقيقة الأمر هو أنه يشكو شكوى مرة فى حياته اليومية. ولو أن هذا المواطن قد تعلم الصراحة فى تربيته لقال غير ذلك.

وهنا تأتى أهمية موضوع التربية فهناك نوع من النفاق الاجتماعى السائد فى العمليات التربوية والذى يؤثر على موضوع الانتماء نفسه فيصبح المطروح أمامنا نوعاً من **«ادعاء الانتماء»**: الكلام الجميل والحلو والمعسول حول ارتباط الإنسان بوطنه وبلاده وعدم شكواه من الأوضاع.. والحقيقة هذا يؤدى بنا فى النهاية إلى نوع مما يمكن أن نسميه انتماء **«الشيزوفرينيا»**، أى انتماء الشخصية الفصامية أو الشخصية المزدوجة. إن هذا الشعب يكذب فى حياته اليومية.. أى عندما تأتى الكاميرا يقول أنا **«مسرور»**، وعندما تمضى الكاميرا يقول أنا **«كفران»**. وهذا نوع من الكذب فى الحياة اليومية. بعض الناس سيعتبرونه نوعاً من التخفف من الشكوى –الشكوى لغير الله مذلة– أو الأمل فى المستقبل: حتى لو أن الأوضاع سيئة الآن فستتحسن غداً إن شاء الله. لكن الثابت تاريخياً أن هذا النوع من الانتماء الادعائى أو هذه **«الشيزوفرينيا الاجتماعية»** لم تؤد بنا إلى شئ فى النهاية، بل بالعكس عودت الممسكين بقيادة الأمور فى الحكومة وفى مواقع المسئولية على أن هذا الشعب مستعد أن يبلع أى شئ وأن يقبل أى أوضاع لأنه فى النهاية لديه القدرة على امتداح الوضع الذى يشكو منه!.

وحالة النفاق الاجتماعى تخدم التخلف ولا تخدم التطور.. لأن التطور بند رقم (١) فيه هو المواجهة. المواجهة مع المشاكل أيا كانت درجات المواجهة.. أى مواجهة رقيقة، أو مواجهة حادة.. هناك درجات للمواجهة لكن لابد من المواجهة.. أى لا ينفع أن **«يكون لك عند الكلب حاجة فتقول له يا سيدى»**. إما أن تقول له يا كلب وإما أن تسكت. لكن اللحظة التى تقول له فيها يا سيدى تكون دخلت فى إطار النفاق الاجتماعى ولن تحصل أبداً على ما لك عند الكلب. سيعطيك جزءاً من العظمة لكن لن تأخذ مجمل حقوقك أبداً بهذه العقلية. وعكس انتماء الشيزوفرينيا والادعاء هو انتماء الأخذ والعطاء. بمعنى أن يكون فى المجتمع نظام واضح وضوح الشمس للحقوق والواجبات وأن ينص على هذا النظام فى دستور البلاد

بشكل واضح وفى كافة القوانين المنظمة للحياة اليومية، وينعكس ذلك فى الممارسة، أى فى حياتنا اليومية. أى أنا كمواطن أكون على معرفة بما هى حقوقى، فإذا ظلمت فى حقوقى أدافع وأستميت فى الدفاع عن حقوقى. لكن أيضاً أكون على معرفة بما هى واجباتى، فلا يكون من حقى أن أقصر فى أداء واجباتى.

وهناك المثال الخاص بشكوى الناس من قلة المرتبات.. ما هى الجملة السائدة هنا؟ **«نشتغل على قد فلوسهم»**. وهذا التعبير يعبر عن عقلية النفاق الاجتماعى ولا يسمح بالانطلاق إلى الأمام. لأن الصحيح أن تعمل فالعمل هذا واجب ولابد أن تؤديه، تؤديه بمنتهى التفانى والإخلاص والإجادة. وإذا كان لك شكوى من مرتبك أو عائد هذا العمل فمن حقك هنا أن تشكو وأن ترفع صوتك وأن تحتج وأن تتظاهر وتعمل اعتصام وأن تتخذ موقفاً نقابياً وتقلب الدنيا من أجل أن تأخذ حقك لأنك أديت واجبك. لكن إذا أديت نصف واجبك فلا تحتج إذا حصلت على ربع حقك. لأنك قبلت عقلية الصفقة المستبعدة لفكرة الحقوق والواجبات الواضحة. أى قبلت مبدأ أن الشاطر هو الذى يعطيك أقل من حقك ويأخذ منك أكثر من واجبك. وطالما قبلت هذه العقلية فليس من حقك أن تشكو. الذين من حقهم أن يدافعوا عن حقوقهم بصوت مرتفع هم الذين يؤدون واجباتهم تماماً. أما الذى يوافق على فكرة أعمل على قد فلوسهم، أى سأهمل فى الإنتاج وأقوم بتأدية العمل بغير إجادة، فليس له حق الشكوى طالما أنه لم يؤد واجبه. وهذا يسرى أيضاً على أشياء كثيرة فى المجتمع من أول نظام المرور فى الشوارع. فإذا ارتكبت مخالفة مرور فلابد أن تدفع قيمة المخالفة، لكن إذا ظلمك جندى المرور لابد أن يدفع هو ثمن الظلم.. هذا نظام الحقوق والواجبات فى المجتمعات المتحضرة. لكن فكرة **«دع الجندى يأخذ لى مخالفة مرور لأن لى قريب ضابط سيشطب لى المخالفة»**، هذا نظام مجتمع متخلف. أى نظام دولة لا تقوم على القانون، لأنه فى هذه الحالة القانونى انتقائى واختيارى.. بعض الناس يطبق عليهم القانون لأنهم ليس لهم ظهر، والبعض الآخر لا يطبق عليهم القانون لأن لهم ظهراً.

هذه ليست دولة متحضرة.. هذا شئ قريب من شريعة الغاب.. أى هذه دولة الحكم بالذراع والبقاء للأقوى، لكن فى نظام الحقوق والواجبات الواضحة تقوم الدولة على القانون الواضح ولا وساطة فى القانون وليس هناك شئ اسمه كبير وصغير. فالمواطنون أمام القانون سواء. أى المواطن/القانون، وهذه فقط هى المعادلة: مواطن+ قانون.. والدولة أداة تطبيق القانون. والدولة نفسها إذا خرجت عن القانون تشجع المواطن للخروج عن القانون.

على أى حال انتماء الأخذ والعطاء هو الفكرة التى أساسها الاجتماعى هو نظام الحقوق والواجبات الواضح فى المجتمع وليس نظام الأقوى والأضعف، الأقوى يأخذ حقوقاً أكثر مما يستحق والأضعف يأخذ حقوقاً أقل مما يستحق. كذلك فالأقوى يؤدى واجبات أقل مما يجب والأضعف يؤدى واجبات أكثر مما يجب. أى نظام للاختلال الاجتماعى، وربما نظام أيضاً للاختلال الإنسانى. ففى أى مجتمع قليل الذوق الفتوة هو الذى يستطيع أن يستعرض عضلاته ويمكن أن يأكل الصغار. فهذه ليست أمة متحضرة، هذه بالفعل ملامح الأمة المتخلفة أيا كان تاريخها الحضارى. وأى شخص يقول لك عندنا حضارة سبعة آلاف عام، أو خمسة آلاف عام، قل له هذا الكلام فى ذمة التاريخ طالما أنه غير منعكس فى الحياة اليومية فى اللحظة التى نتكلم فيها. نعم كنا أمة متحضرة لكن لسنا كذلك بالضرورة اليوم، وإن كنا نستطيع أن نكون إذا اخترنا وفعلنا بانتمائنا.

ما هى الحالة الانتمائية فى مصر ؟ :

إن هناك أغلبية كاسحة منسحبة من المشاركة الاجتماعية، وأن هذا دلالة من دلالات عدم الانتماء.. أى الأغلبية الساحقة من المصريين الآن لا علاقة لها بهذا البلد المسمى مصر إلا فى حدود أنهم بشر يأكلون ويشربون.. أى على المستوى الغريزى.. فنحن نعمل من أجل أن نأكل، ونشرب وننام، ونستيقظ من أجل أن نعمل ونأكل ونشرب.. أى بالمعنى الغريزى. وهذه المسألة مستمرة ولا أحد يستطيع أن يقول

أن على المصريين ألاّ يعملوا على هذا المستوى. لكن مستوى الانطلاق لتطوير المجتمع وتحويله من حالة التخلف إلى حالة التنمية، ثم إلى حالة الانطلاق، هذا أمر غير مطروح فى أذهان عامة المواطنين.. فكرة الإصلاح واسع النطاق لمعالجة الاختلالات الاجتماعية غير مطروحة فى ذهن عامة المواطنين. عامة المواطنين المسألة بالنسبة لهم هى أن هـذه البـلد «**محروقة بجاز**»، أى كأنهم يقـولون ليست بلدنا والموضـوع لا يخصنا فى أى شئ: تسير شمال تسير يمين، تصاحب هذا تعادى ذاك، تدار بهذا الشكل أو تدار بهذا الشكل، من يأخذ ماذا؟ من يأخذ أقل؟ من يأخذ أكثر؟ كأنهم يقولون كل هذا ليس موضوعنا. مع ملاحظة أنه لا يمكن القول بأن هناك انتماء اجتماعى إلا إذا كان المواطن معنياً بكل هـذه المظاهر للحياة الاجتماعية المشتركة. لكن إذا كان معنياً فقط بأكله وشربه الفردى فهذا مظهر من مظاهر الانسحاب وعدم الانتماء.. ليس معنى هذا أن العناية بالأكل والشرب معناها عدم الانتماء، بالعكس العناية بلقمة العيش مظهر هام من مظاهر الانتماء، لكن على أن يعتنى المواطن بها فى الإطار الاجتماعى. أى يكون معنياً بنظـام لقمـة العيش فى المجتمـع عموماً. من ينتج ماذا؟ ومن يأخذ؟ بأى قدر من المنتج؟ وهل يوزع على الناس بالعدل أم يوزع باختلال وظلم؟ لو أن المواطن فى ذهنه كل هذه التساؤلات والاهتمامات فمعنى هذا أنه مواطن منتمى، سواء أثر فى الطريقة التى تدار بهـا الأشياء أم لم يؤثر. لكن يكفى أن يكون له رأى واهتمام بالواقع. فيكون بذلك مواطناً «**منتمياً**» لكن ليس بالضرورة «**مواطناً مشاركاً**» فالمشاركة مستوى أعلى. لكن مجرد الاهتمام، مجرد العناية، مجرد المتابعة، مجرد القلق، مجرد الرغبة القلبية فى أن تكون الأوضاع إلى الأفضل، هذا يمكن أن نعتبره مظهراً من مظاهر الانتماء. لكن الانسحاب الكامل، وعـدم العناية بأى شئ وأن كل فرد شعاره «**أنا ومن بعدى الطوفان**» وأنه لا عـلاقة بين المواطن ووطنه، فلا يمكن أن نقول أن هذه حالة انتمائية متقدمة، بل نستطيع أن نقول أن هذه حالة انتمائية متدنية أو متخلفة.. حيث الأغلبية منسحبة وحيث مظاهر الانسحاب عـديدة.

هذا فيما يخص الأغلبية. أما فيما يخص الأقلية ويقصد بها الصفوة المتعلمة والمهتمة سواء كانت صفوة سياسية أو صفوة ثقافية وفكرية، سواء كانت صفوة حاكمة تدير الحكم أو صفوة معارضة خارج الحكم، أو صفوة تعلق على الأوضاع دون أن تعارض بشكل فعال أو مشاركة إيجابية. هذه الأقلية التى تمثلها الصفوة فى المجتمع تتضح الحالة الانتمائية عندها بأن لديها نوعاً من **«الانتماء التعويضى»** -إذا جاز التعبير- بمعنى أنها ترى الأغلبية غير معنية بالأوضاع وغير مشاركة فيها فتحاول هى كأقلية أن تعوض غياب مشاركة الأغلبية فتكون أشكال المشاركة لديها أشكالاً محتدة.. أى الشخص الواحد يحاول أن يعمل بطاقة عشرة أشخاص من أجل أن يعوض العشرة الجالسين فى البيت لا يشاركون ولا يساهمون.. فتجد عند بعض الشباب المتمرد اتجاهاً حاداً جداً لقلب الأوضاع بالنيابة عن المجموع: إن المجموع لا يشارك، فأنا الذى سأتولى الأمر بنفسى. فتصبح الأقلية المشاركة ذات ميول طرفية أو تطرفية أو حادة أو احتجاجية. ولذلك لا يستغرب أن تكون هناك فئة من الشباب مثلاً تلجأ إلى العنف وتحمل السلاح بالفعل وتلجأ إلى عمليات اغتيال وقتل...الخ. هذا نوع من الانتماء المحتد.. المشكلة فيه أنه انتماء مريض يأتى بنتائج عكسية لأن اللجوء للعنف يمكن أن يحرق الأخضر واليابس فبدلاً من أن يحاول الإنسان تطوير بلاده إذا به يدمرها. أى شئ مثل **«الدبة»** والمثال الشهير الخاص بالدبة التى أمسكت بالطوبة وضربت صاحبها.. لكنه نوع من الانتماء التعويضى. لابد أن نعترف بذلك.. لأن الأغلبية لا تشارك وهناك أقلية تشارك وتحاول تدمير الأوضاع. فهناك طرف فى هذه الأقلية متشدد جداً فى رغبته فى تغيير الأوضاع ويلجأ إلى العنف ويمارسه بالفعل بالنتائج الوخيمة المعروفة.. لكن هذا مظهر من مظاهر غياب مشاركة الأغلبية.. أى إذا شاركت الأغلبية على نطاق واسع ستذوب هذه الأقلية العنيفة وتصبح أقلية ضئيلة جداً وتظل تضمحل حتى تختفى تماماً لأنه يكون هناك اختفاء للموقف التعويضى -أنا لا أعمل نيابة عن أحد- فأصحاب القضية يعملون لها بأنفسهم. وانظروا مثلاً للعمليات الانتخابية فى مصر والتى تعبر عن الانتماء والمشاركة الموسمية،

لأن المشاركة مفروض أن تكون يومية لكن الانتخابات مشاركة موسمية، حتى هذه المشاركة الموسمية محدودة جداً فى مصر. فأولاً الناس غير مسجلين أنفسهم فى كشوف الناخبين. أى حوالى ٥٠ ٪ مسجلون و٥٠ ٪ غير مسجلين. ومن المسجلين الذين يذهبون للانتخابات بالفعل نسبة ضئيلة للغاية، حوالى ١٠ ٪ من المسجلين.. أى حوالى ٥ ٪ من الواجب تسجيلهم.. أى حوالى ٢٫٥ ٪ من إجمالى الشعب المصرى. فحتى لو الـ٢٫٥ ٪ هؤلاء يصوتون بنسبة ١٠٠ ٪ للحكومة تكون هذه الحكومة تحكم البلد بشرعية ٢٫٥ ٪ فقط. أى فى نهاية الأمر الصلة منقطعة تماماً تقريباً بين الحاكم والمحكوم فى مصر. وهذه العملية الانتخابية فى الأيام التى تتم فيها رغم النفخ والهيصة والزمبليطة والدعاية إلا أنها تعبر عن شئ محدود للغاية فى المجتمع المصرى بسبب أن المسجلين أقل من الواجب تسجيلهم وأن الذين يشاركون أقل من الذين من الواجب أن يشاركوا والنسبة فى النهاية أعداد محدودة من المواطنين. فإجمالى المواطنين يتفرجون على اللعبة وغير مشاركين فيها ربما لعدم إيمانهم بجدية اللعبة، ومعهم بعض الحق فى ذلك لأن اللعبة بالفعل ديكورية وليست جادة.

لكن على أى حال، مسألة الانتماء والمشاركة والديمقراطية لا تقتصر فقط على العملية الانتخابية وإنما تشمل أشياء أخرى. فممكن للمواطن ألا يكون مشاركاً بشكل موسمى فى الانتخابات إنما له مكان فى الحياة اليومية يشارك فيه من خلال نقابة، من خلال جمعية اجتماعية، من خلال نشاط محلى، من خلال خدمة البيئة.. أى من خلال أى زاوية من زوايا المشاركة وهى زوايا لا نهائية وعديدة للغاية. لكن هذه المشاركة أيضاً نطاقها محدود فى المجتمع المصرى. وهذه فى مجملها الظروف الصعبة التى تطرح مشكلة الانتماء فى مصر وتفرض على مجتمع المربين مواجهة التحدى باختيار منهج **«التربية الانتمائية»** من أجل أن تشارك أجيال الشباب فى إصلاح وتطوير البنية الوطنية، بدءاً من تربية الأطفال تربية مدنية تؤكد على قيم وممارسات الانتماء والمشاركة والديمقراطية بصورة جدية لا بصورة دعائية.

(٢)

التربيـة السلاميـة

التربية السلامية*

فى البداية يبدو لنا أن هذا المشروع يتضمن حديثاً فى «**السياسة**» تجرؤ عليه منظمة اليونيسيف ربما للمرة الأولى. كما يبدو لنا أن هذا المشروع يرمى ضمناً لتناول موضوع السلام فى منطقة الشرق الأوسط، أى لمس حقائق «**الصراع العربى الإسرائيلى**» ودفع احتمالات «**السلام العربى الاسرائيلى**». وهذا اتجاه مفهوم بالنسبة لهيئة الأمم المتحدة المعنية «**مباشرة**» بصنع السلام فى العالم، وبالتالى هو محل تفهم بالنسبة لهيئة متخصصة معنية بنفس الغرض وإن بصورة «**غير مباشرة**» أو «**مواربة**». ومن المفهوم أيضاً أن يثير مثل هذا المشروع حفيظة أطراف الصراع المباشرين الذين لن يحرك مواقفهم -كبارهم وصغارهم- حديث وعظ حسن عن السلام. بل قد يصبح التحفظ تحفزاً إذا تبدى أن «**تطبيع**» العلاقات بين أطراف الصراع قبل توصلهم لترتيبات سلام عادل وحقيقى هو المقصود من مثل هذا المشروع، أى أغراضه المحددة Specific Purposes أو قائمة أعماله غير المعلنة Hidden Agenda. لكن فى حدود أن لهذا المشروع أغراضاً عامة General Purposes تتعلق بالسلام كقيمة تربوية فى مرحلة الطفولة وفى كل أقاليم العالم، ينصب اهتمامنا بهذا الموضوع واستعدادنا للإسهام فى هذا المشروع.

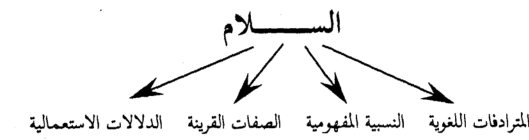
(*) قدمت كورقة بحثية فى لقاء نظمته هيئة اليونيسيف حول برنامجها للتربية من أجل السلام. وقد أثار البرنامج جدلاً استوجب إعادة نشر هذه الورقة هنا لتوضيح موقف الكاتب بالضبط وتصوره إزاء مسألة التربية السلامية للأطفال.

ومن الناحية البحثية يلزم أولاً أن نعترف بأن السلام مفهوم مراوغ Elusive، كما أنه كلمة حمالة أوجه Multi-faceted ويلزمها دائماً صفة مكيفة Qualifying adjective لتوضيح المقصود (مثلاً: السلام **«القانونى»** المبنى على المعاهدات– والسلام **«المصلحى»** المبنى على التعاملات– والسلام **«الطبيعى»** المبنى على التفاعلات).

ثم إن السلام تعبير كثير المترادفات فى عمومية إطلاقه: الأمن– الأمان– الطمأنينة– الاستقرار– حسن الجوار...الخ. وهذه التداخلات اللفظية والمفهومية تجعل من الصعب قياس **«الحالة السلامية»** فى الذهن وفى الواقع، خصوصاً فى مرحلة الطفولة.

وبالتداعى تنسحب الصعوبة على **«التربية السلامية»** إذا قصد بها أن تكون تجذيراً لقيمة فى النفس البشرية –خصوصاً الصبية– لا مجرد خطاب وعظ فى الأذن البشرية.

ولهـذا يلزم أن تكون الدراسة التقديمية فى الشق البحثى للمشروع قاصدة إلى **«تفكيك المفهوم... وتكثيف المعنى»**:



وبعد ذلك يكون الانطلاق المنطقى نحو دراسة **«التجليات والتجليات المعاكسة لقيمة السلام فى المجالات التصورية والسلوكية لحياة الطفل»**.
Peace in perceptive and behavioural domains of child life

السلام التصورى

السلام الفردى والأسرى — السلام مجال التفاعل المجتمعى — السلام ما فوق المجتمعى

السلام التطبيقى

ويلزم الأمر تفكيكاً لكل من الوحدات المفهومية المذكورة Categories:

السلام الفردى والأسرى :

- السلام الداخلى للطفل الفرد.
- السلام داخل الأسرة الصغيرة.
- السلام داخل الأسرة الممتدة.

السلام المجتمعى :

- السلام مع الجيرة.
- السلام فى المدرسة أو فى العمل.
- السلام مع المجتمع الأوسع.

السـلام ما فوق المجتمعى :

- الوطنى (العينى والمجرد).
- الإقليمى (المحسوس والمجرد).
- العالمى (الدولى والإنسانى).

عـلـى أن **«قيـمـة السـلام»** كوحدة مفهومية محورية تتأسس عليها الدراستان المقترحتان لا يكتمل تحديدها وفهمها إلا بدراسة أوسع لموضوع **«المنظومة القيمية لدى الأطـفـال»**. مما يستدعى وضع قيمة السلام الخاصة فى إطار المنظومة العامة، كما يتيح أساساً للمقارنة بين الأوزان الكيفية للقيم فى ذهن ووجدان الأطفال، كما يتيح أخيراً تدقيق تكييف قيمة السلام نفسها بربطها بالصفات المكيفة المستمدة من قيم أخرى كالعدل والقوة (السلام العادل- سلام الأقوياء...الخ). وفى هذا السياق أيضاً يمكن تعظيم التدقيق من خلال المقارنة بالأضداد الشائعة (وبضدها تتميز الأشياء) وخصوصاً توأم **«العنف»** و **«الحرب»** كمفهومين مضادين فلكورياً لمفهوم السلام (بمعناه الفلكلورى أيضاً).

وتجاوزاً للفلكلورية (الأكاديمية والشعبية) تلزم دراسة رابعة عن **«العنف المشروع فى المجتمع المصرى وتطبيقاته فى مجال الطفولة»**. فجوهر الأمر ليس أن المدرس يضرب تلميذه أو أن الأسطى يضرب صبيه، وإنما هو مقـدار **«استيعاب»** ذلك من الناحية الثقافية و**«الإجـراءات»** المقرونة بذلك من الناحية القانونية. وهنا يلزم الاهتمام بدراسة **«إجراءات العملية العقابية»** لا فعل العقاب نفسه (الضرب).

أى دراسة ما هو متاح للأطفال فى المدرسة والعمل من **«حق الدفاع الشرعى عن النفس»** و**«حق الدفاع القانونى»** و**«شهادة النفى»**...الخ من حقوق مقابلة لحق ممارسة العنف المشروع بواسطة السلطة فى الأسرة والعمل والمدرسة. وحيث أن وتيرة العنف المشروع واللامشروع قد تصاعدت فى مصر بوضوح خلال العقدين الأخيرين

بحيث انتقلت من مجال الحوادث الفردية إلى مجال تكوين المزاج النفسى للأمة ككل، فقد أصبح من الضرورى إفراد دراسة لموضوع **«تغيرات المزاج النفسى المصرى وانعكاساتها على الأطفال»**.

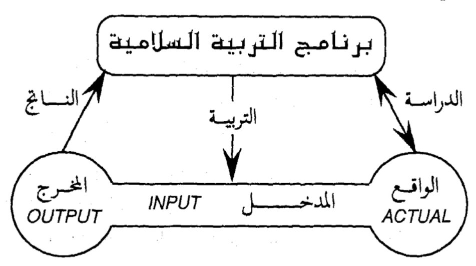
ويرتبط بالدراسة الرابعة حول العنف المشروع والدراسة الخامسة حول العنف المتواتر دراسة سادسة أكثر تخصيصاً يجب إجراؤها لتناول موضوع **«العلاقة بين العنف والحراك الاجتماعى وأثرها على الطفل المصرى»**.

ذلك أن تراجع وتيرة الصعود الاجتماعى من خلال التعليم بالنسبة لأبناء الطبقات الفقيرة والمتوسطة قد أفسح المجال لقدر من العنف كمرتكز بديل للصعود أو كمرتكز مدمج مع مرتكزات أخرى كالتعليم والنفوذ (مثلاً نموذج رئيس اتحاد الطلبة الذى هو أيضاً زعيم عصابة!). وترسيخ العنف كبعد فى الحراك الاجتماعى وتحقيق المصالح ينعكس على عملية تنشئة الطفولة وبالتالى على الاستعدادات السلوكية للأطفال. وهو ما يلزم التوقف على دراسته، خصوصاً بالنظر لحقيقة أن عدداً كبيراً من الإرهابيين الشبان فى مصر اليوم كانوا منذ سنوات قلائل أطفالاً صغاراً جداً.

بعد هذا كله –وليس قبله– يمكن إفراد دراسة سابعة لتصورات ومواقف الطفل المصرى إزاء قضايا السلام الإقليمى والعالمى. ولامانع هنا من التركيز على دراسة الحالة، فتكون الصراع العربى الإسرائيلى إقليمياً والصراع البلقانى (البوسنة والهرسك) عالمياً. فقد تكشف هذه الدراسة بعض خبايا الوجدان بالنسبة للطفل المصرى.

والدراسات المقترحة أعلاه هى بالضرورة دراسات تنقيبية Investigative لا مجرد دراسات وصفية Descriptive. فكونها تتم فى إطار مشروع تربوى، يفترض تأسيس البعد التربوى على معرفة أولية بأغوار واقع الحال لا مجرد ملامحه الظاهرة. وإن كان من الضرورى دائماً التوصل لحسن الوصف قبل حسن التحليل Good description before good analysis. ومع اعتبار أن البعد التربوى يمثل مدخلاً Input، فإن المتوقع

أن يكون التفاعل بين الواقع الفعلى Actual والمدخل التربوى مؤدياً إلى مخرج جديد Output:



ولكى يصبح البرنامج المزمع برنامجاً تفاعلياً Interactive لا برنامجاً تحكمياً أو تدخلياً Interventive فإن من الضرورى أن تنطلق صياغة المدخلات من دراسة الواقع الفعلى لا من فرض التصورات الكونية المصاغة مركزياً. وهو ما يفترض بادئ ذى بدء نبذ الاستعلاء الثقافى المضمر فى محاولة فرض كل ما هو غربى على كل ما هو شرقى. فالتنوير الغربى بالقيم الإنسانية السامية (بما فيها قيمة السلام) يتعايش مع البربرية الغربية فى صورتها الحديثة الممتدة بين **«الأفران»** الألمانية و**«المغتصبات»** الصربية. وهذه نقطة لا تستوجب استطراداً بقدر ما تفرض تنبهاً مبكراً للتحيزات المحتملة فى مناهج ونتائج البحث إذا لم تكن الأولوية للمنطلقات المحلية.

إن المطلوب فى الخلاصة هو أن نعرف من خلال البحث العلمى أين يقف أطفالنا بالضبط (أو بالدقة النسبية الممكنة علمياً) إزاء الموضوع المطروح. ثم أن نصوغ انطلاقاً من ذلك **«أطروحات»** تربوية نطرحها عليهم بغرض **«التفاعل»** مع الأرضية

التى يقفون عليها. ثم أخيراً نقوم بمتابعة «**حاصل التفاعل**» لنحدد مدى نجاح برنامجنا التربوى نفسه كبرنامج تفاعلى غير إملائى:

الواقع المدروس+ أطروحات التفاعل (المدخلات التربوية)= حاصل التفاعل (المخرجات البرنامجية).

وغنى عن الذكر أننا نقصد بـ«**أطفالنا**» كل أطفالنا، وذلك من خلال العينات البحثية الممكنة بالعلم والمعاناة، أى أطفال الريف والمدن، وأطفال سائر الطبقات والشرائح الاجتماعية، وأطفال كل المستويات الثقافية (للطفل نفسه ولأسرته)، وأطفال الصفوة بجانب أطفال العامة، والطفولة المحرومة بجانب الطفولة المستورة.

وعموماً فإن الموضوع المطروح هو من نوع السهل الممتنع (تذكر أغنية الشيخ إمام: كلنا نحب السلام.. والسلام بيحب مين؟ -ولعلنا ندرس كذلك «**السلام**» فى مجال الفنون المؤثرة على الأطفال). فهذا الموضوع فى سياق بلادنا يبدأ بنوع من الحساسية الـ Macro تتعلق بمعنى السلام فى إطار الصراع العربى الإسرائيلى (لاحظ جهد معالجة هذه النقطة فى ورقة المفاهيم الأساسية والمصاغة بدورها بحساسية خاصة). وعلى مستوى الـ Micro تطالعنا حقيقة فشل الأطفال العاملين فى معرفة أى معنى للسلام غير كلمة «**السلام عليكم**» (حسبما كشفت دراسة مفاهيم مجموعات النقاش البؤرية). إن الصعوبة التى تكتنف الموضوع هى -مرة أخرى- ما أوجزته الأغنية المذكورة فى قولها:

قد إيه القلب يعشق
لو سمع كلمة «**سلام**»
يا سلام
زيفوكى الناس يا دنيا
بالكلام عن «**السلام**»
يا سلام

وما حاولناه أعلاه هو محاولة لطرح عناوين يتم تحتها بذل جهد تذليل الصعوبة للإمساك بقضية زئبقية تحتوى مفاهيم مراوغة يلزم تفكيكها وتوضيح معانيها، قبل الخوض فى موقف الناس إزاءها فهماً وفعلاً. خصوصاً إذا كان المقصد توجهاً تربوياً صوب الصغار. وأخص الخصوص أن يكون هؤلاء الصغار أبناء مجتمعات تتصاعد وتيرة العنف فيها من جراء ضغوط الداخل والخارج، وأن يكون الإطار الحضارى الجامع للصغار ومجتمعاتهم متميزاً فى لسانه بكلمة «السـلام» تعبيراً عن التحية.. وبكلمة «يا سـلام» تعبيراً عن التعجب والإعجاب!.

(٣)

التربيـة السياسـية

التربية السياسية

هذا العنوان ليس موضوعاً **«للتأمل»** الأكاديمي بقدر ما هو موضوع **«للتألم»** العيني. فالكثير من مظاهر الخلل في الحياة المصرية –ومنها الحياة السياسية– يمكن إرجاعه إلى خلل أكثر جوهرية في تربية أو تنشئة الإنسان/ المواطن المصرى منذ الطفولة الباكرة. وحيث أن الإنسان لا يجنى من الشوك العنب، فإن مصر تدفع كل يوم ثمناً مضاعفاً لفاتورة حساب خسائر التنشئة القاصرة لأبنائهــا القصّر. فالناتج العــام لما نراه فى شوارع البلاد وأبنيتها يوشى بأن المجال العام ملبد بغبار خانق هو الناتج الطبيعى لاحتراق نفايات التنشئة الرديئة. تلك التى أمدت مصر بما تعانيه اليوم من مظاهر العنف والفساد والطائفية والاغتراب والتهميش ومجمل مظاهر التحلل المجتمعى فى ظل العودة المظفرة لثالوث الفقر والجهل والمرض بمصاحبة موسيقى الإنتاجية الاقتصادية المنخفضة والقهر السياسى المتصاعد والمصحوب بطبول الشعارات الديمقراطية الصاخبة التى لا محل لها من الإعراب فى الواقع (متوسط الدخل فى مصر منخفض إلى ٦٦٠ دولار سنوياً، ومكانها فى ترتيب الدول منخفض إلى رقم ١١٤ فى تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة، أما أرقام ونسب التمثيل السياسى فيها فمرتفعة إلى أكثر من ٩٥٪ كأغلبية رئاسية وبرلمانية).

والمفارقة الكامنة ما بين الإنتاجية الاقتصادية الضعيفة جوهرياً والحضور السياسى الكبير شكلياً هى بعض نتاج تاريخ طويل ووتيرة متسارعة للتخلف الاقتصادى، وفساد الإدارة، والقهر السياسى على وجه العموم. لكنها على وجه الخصوص تمثل البعض الآخر لنتاج التنشئة بأبعادها الثقافية والتربوية العامة وأبعادها السياسية الخاصة.

ومـوضـوع «التنشـئة» Socialisation هو واحد من أقدم موضوعات الدراسات التربوية على وجه العموم. وتمثل التنشئة السياسية فرعاً أحدث تتقاطع فيه دراسات علوم التربية والاجتماع والسياسة. وقد تسارع الاهتمام بهذا الفرع فى دول الغرب الأوربى والأمريكى بعد الانتفاضات الشبابية والطلابية التى شهدتها تلك الدول حوالى العام ١٩٦٨ وما استوجبته من اقتفاء لمكونات وعى جيل الشباب اعتباراً من النشأة المبكرة فى مـرحلة الطفـولة[١]. فكانت دراسـات الوعى السيـاسى للأطفـال والعـالم السياسى للطفولة[٢]. واتصلت تلك الدراسات بالإطار الأوسع لعلم اجتماع الأجيال الذى اندلعت شرارته مع إسهامات «كارل مانهايم»[٣] ثم مـاتلاه من تأصيل لعلم اجتماع الشباب أو علم الصّغر Juventology[٤]. ومع التحولات السريعة لعالمنا المعاصر يفرض الاهتمام بدراسات الطفولة والشباب والأجيال نفسه على رأس قائمة أعمال العلوم الاجتماعية والسياسية.ويشمل ذلك على وجه التخصيص دراسة موضوع التنشئة السياسية للأطفـال.

---

(١) حول حركة الشباب الأوربى فى ١٩٦٨ انظر مثلاً: شباب ١٩٦٨ يهز العالم، **الطليعة**، أغسطس- أكتوبر ١٩٦٨.

(٢) انظر مثلاً دراسة العالم السياسى لأطفال فرنسا:

Annick Percheron, **L'univers Politique des enfants**, Armand Ccolin, Paris, 1974.

وانظر كذلك خبر إصدار أول جريدة سياسية للأطفال فى بريطانيا تسمى **Time for Kids** (الأهرام، ١٩٩٦/٣/١٥).

(٣) انظر المقالة التأسيسية: Das Problem der Generationen.

فى: Karl Mannheim, **Wissenssoziologie**, Luchterhand, Berlin,1964.

(٤) انظر للكاتب: **قضية الشباب**، مركز الجيل، القاهرة، ١٩٩٥.

وبرغم سوء حالة العلم الاجتماعى فى مصر فإنها لا تستثنى من الاتجاه العالمى للاهتمام بهـذا الموضوع[1]. وللإسهام بسطور قليلة فى هـذا الشأن يلزم أولاً تحـديد أطر تنـاول الموضـوع، ويلزم أخيراً اقتراح المطلوب تحـديداً. أما عن الأطر فنقسمهـا إلى: الإطار العـام، والإطار الوسيط، والإطار المباشر للتنشئة السياسـية لأطفـال مصر. وأما عن الاقتراحات فنصوغها فى النهاية فى صـورة **«وصايا عشر»** نابعـة عن العـلم فى هـذه الحالة.

والإطار العام هو الأقل احتياجاً للكلام. وإن كان المقصود به هو إطار **«الكلام»** حول الموضوع. أى اللغة التى يتم تناوله بها، وما تعبر عنه من مضامين، وما تؤدى إليه من نتائج فكرية وعملية. وإزاء التنشئة السياسية لأطفال مصر فإن اللغة السائدة فى الخطاب **«الرسـمى»** هى لغة الحديث عن أمجاد أم الدنيا من حيث أزل **«الزمـان»** (الحضارة الفرعونية– الأهرامات وأبو الهول– اخناتون والتوحيد...الخ ثم الأمجاد الإسلامية على أرض مصر) ومن حيث عبقـرية **«المـكان»** (الموقـع الاسـتراتيجى– زعامة الإقليم...الخ). ويمتد مدى اللغة ليحتوى **«توريثاً»** لهذه الأمجاد لحاكم مصر فى اللحظة التى يجرى فيها الكلام، أيا كان جوهر وشكل الأداء الفعلى لهذا الحاكم. وعلى وجه العموم تكتنف الخطاب الرسمى نغمة **«المجد المضمون فى الجيب»** طوال الزمان وبلا كبوات (بالتعبير الشـعبى: مغسّـل وضـامن جنـة)، كما تتخلله صراحة أو ضمناً نغمة المرادفة بين الحاكم من ناحية والوطن والأمة والشعب والدولة من ناحية أخرى. وذلك دون أدنى عناية بالتدقيق فى الفـوارق بين المفـاهيم التى تعبـر عنهـا المصطلحات (**«أنا الدولة»** تعبير أنشأه حكام مصر بلسان الحال قبل أن ينطق به حاكم فرنسى بلسان المقال).

---

(١) من التعبيرات المؤسسية عن ذلك على المستوى الحكومى اهتمام هيئات حكومية قائمة بالموضوع مستحدثاً (مثلاً المركز القومى لثقافة الطفل)، وإنشاء هيئات حكومية جديدة تهتم به (مثل مركز بحوث الشباب بجامعة حلوان المتأسس عام ١٩٩٥). وعلى المستوى غير الحكومى تزايد إنشاء مؤسسات معنية بدراسات الشباب والطفولة، مثل **«مركز الجيل للدراسات الشبابية والاجتماعية»** المتأسس عام ١٩٩٣.

أما على مستوى الخطاب **«الشعبى»** فثمة ازدواجية لسانية تعبر عن شيزوفرينيا عمومية. فالخطاب الرسمى يتم حفظه ظهراً عن قلب وترديده كأبيات الشعر المستظهرة فى **«المجال العام»** (خصوصاً أمام الكاميرات والميكروفونات). أما فى **«المجال الخاص»** فيكون الجهر بمر الشكوى من سوء الأحوال والإعلان الصريح عن عدم الانتماء للبلد وعدم الثقة بحكامه والرغبة فى الهجرة منه بالكامل.

والحديث عن مجد الزمان وعبقرية المكان ليس كله بالضرورة حديثاً دعائياً فجاً[1]. ففى الأمر مضامين حقيقية تتعلق بتاريخ مصر ومكانها ومكانتها. لكن اللغة المستخدمة زاعقة بدرجة ملحوظة، وتكاد لا تلقى بالاً لإسهامات شعوب أخرى (كالصين والهند) فى الحضارة الإنسانية، بما يجعل الخطاب المصرى أقرب لخطاب التعبير عن **«شعب الله المختار»**. ومن المفارقة أنها لا تلقى بالاً كثيراً أيضاً لمرحلة هامة من تاريخ الحضارة المصرية هى **«المرحلة القبطية»** التى يتم المرور عليها مرور الكرام فى مختلف وسائط التنشئة. كما أنها تخلط عن عمد أو جهل بين **«الطاقة الكامنة»** لدى مصر والتى تسبغ عليها لعب دور هام فى إقليمها وبين **«اللعب الفعلى»** لهذا الدور. فالمعاملة التى يلقاها بسطاء المصريين فى الدول العربية النفطية إنما تعبر عن ضعف المكانة الإقليمية لمصر برغم الخطاب الزاعق حول زعامتها للعرب والعروبة.

ومن هذا الجانب يتحدد الإطار العام الأوجب لتناول أوضاع مصر من حيث المكان والزمان وتنشئة أبنائها على إدراكها. فمن حيث المكان تتفاعل داخل الإقليم عوامل للتغير السريع الذى يضع دور مصر الإقليمى أمام التحدى. حيث تضطرم الاختيارات بين النظم الإقليمية **«العربية»** و**«الشرق أوسطية»** و**«البحر متوسطية»**. كما ترتفع درجة **«التنافسية»** بين الدول والنظم الإقليمية من الجوانب الاقتصادية والتكنولوچية. وينفرض على مصر حسن الاختيار فى هذا الخضم الكبير. والاختيار

---

(1) هو بالطبع حديث جاد جداً لدى جمال حمدان فى دراسته الضافية **«شخصية مصر.. دراسة فى عبقرية المكان»**.

«**مشكلة ومعادلة حرجة**» بين المصالح الوطنية والحقائق الإقليمية. ومن حيث الزمان كذلك تنفرض مشكلة الاختيار وتتسع أبعادها متجاوزة الإقليم إلى العالم. إذ يتأهب عالمنا لدخول ألفية ميلادية جديدة مع القرن الجديد. ومع هذه النقلة الزمانية الهائلة تتحدد ملامح جديدة للعالم الجديد فى المجالات الاقتصادية والثقافية والسياسية. ويلزم مصر أولاً فهم العالم الجديد[1] ثم اكتساب القدرة على التفاعل معه وتعظيم حصادها من المشاركة فى تفاعلاته. وتلك أيضاً مشكلة ومعادلة حرجة. ولا مهرب من البحث عن إطار عام جديد لتنشئة صغار الأمة على أساس مصارحتهم بحقائق مشاكل المكان والزمان، ودعوتهم للتفكير فى سبل تفاعل مصر مع المستجدات وإيجاد معادلات تحقيق المصالح الحيوية للإنسان المصرى الكبير والصغير. أى التركيز على تحديات المستقبل دون استراحة كسولة عند أمجاد الماضى. أما اجترار الإطار التقليدى للتنشئة فمعناه باختصار سقوط مصر فى امتحان النقل إلى القرن الواحد والعشرين.

أما الإطار الوسيط لعملية التنشئة –فى عمومها وفى جانبها السياسى خاصة– فهو الذى ينتقل عنده الخطاب العام إلى نوع من المأسسة، كما تتبلور محتوياته حول تفاصيل ما يتم «**تنشئة**» النشء عليه وأيضاً «**التأثير**» فى البالغين من خلاله. ويتحدد هذا الإطار الوسيط بثلاثة نظم مؤسسية هى نظام التعليم، ونظام الإعلام، ونظام الثقافة. وبينما يتشارك الصغار مع الكبار فى تلقى جرعات التنشئة من خلال نظامى الإعلام والثقافة، فإن الصغار يستأثرون «**بالجلوس**» وحدهم على مقاعد «**التلقى**» فى نظام التعليم. ولا يفوتنا القول بأن بعض الصغار «**يقفون**» حيث لا مقاعد للجلوس فى ظل الإمكانيات المتداعية للتعليم المدرسى فى مصر، والقول بأن جميع الصغار الجالسين والواقفين يأتيهم التلقى فى صورة «**تلقين**» زاعق هو السائد فى المناهج التعليمية والأساليب التربوية. وكلاهما –تداعى الإمكانيات والتلقين– هو المدخل الأول للتنشئة من خلال النظام التعليمى.

---

(١) انظر العمل الحديث للكاتب: **نحن والعالم الجديد.. محاولة وطنية لفهم التطورات العالمية**، مركز المحروسة، القاهرة، ١٩٩٦.

إن الإمكانيات الضعيفة للنظام التعليمى فى مصر (١٠٪ من ميزانية الدولة) تفتح الطريق للتعليم من **«الباب الخلفى»** أى من خلال الدروس الخصوصية، وهو نوع من الغش أحياناً ما يتوج بالغش الجماعى الصريح فى الامتحانات. والأمر لا يحتاج لذكاء كبير لإدراك ناتج التنشئة التى يكون **«الغش»** هو اللبنة الأولى فى بنائها. إن المدرسة هى الحاضنة الأولى لتكوين **«المواطن الغشاش»** اعتباراً من مرحلة الطفولة. أما **«المواطن الخانع»** فيتكفل بتوليده نظام التلقين وغياب حرية النقد وإبداء الرأى الصريح، كما يعيد توليده نظام **«الإدارة بالعصا»** داخل المؤسسات التعليمية وغيرها. وفى المراحل الأولى من التعليم تتخذ التنشئة شكلاً مباشراً Overt Socialisation بينما تتخذ شكلاً متوارياً Covert Socialisation فى مراحل التعليم العالى. لكن نوعاً من التواصل بين المستويين، ونوعاً من التكامل مع فعل مؤسسات التنشئة الأخرى فى المجتمع (خصوصاً الأسرة)، يؤديان فى النهاية لصب قالب التنشئة بالنسبة للطفل وهو يخطو نحو مرحلة الشباب. وإذا كانت التنشئة السياسية خاصة تتصل بمسألة اتخاذ القرار وممارسة السلطة، فإن مايراه تلميذ المدرسة من استبداد فى الإدارة المدرسية ومايرتبط به من سلوكيات الرياء والنفاق والتملق حول صاحب السلطة والنفوذ إنما يمثل محتوى تنشئته السياسية المبكرة بالمعنى البسيط لكلمة السياسة[١]. ويتأثر طالب الجامعة بامتداد هذا القالب المدرسى إلى الجامعات، كما يتأثر ببعد إضافى هو حرمان طلاب الجامعة من المشاركة السياسية بل ومعاقبتهم إن هم شاركوا فى مرحلة تبلور وعيهم ونمو رغبتهم فى المشاركة السياسية بالمعنى الأكثر مباشرة[٢].

وفى إطار النظام التعليمى المدرسى ثمة أداتان رسميتان للتنشئة السياسية، ألا وهما مادة **«التربية الوطنية»** والجزء الخاص بالتاريخ الوطنى فى مادة **«التاريخ»**. وكلاهما يحتاج نقلة نوعية من الخطاب الدعائى إلى الموضوعية من حيث المحتوى والرصانة من حيث اللغة. هذا بالإضافة للإحاطة المفترضة فى عرض أى موضوع تاريخى سواء

---

(١) انظر مثلاً ورود موضوعات للتعبير فى امتحانات المدارس بمحافظتى بنى سويف والغربية تدعو لتمجيد المحافظ: لويس جرجس، علموا أولادكم النفاق، **الأهالى**، ١٩٩٦/٦/٣.

(٢) حول حركة الطلبة فى مصر انظر للكاتب: **الطلبة والسياسة فى مصر**، دار سينا، ١٩٩١.

أكان يتناول شخصاً أو حادثاً أو مرحلة حضارية أو سياسية. إن من الخطأ الخلط بين حصة التاريخ وحصة الأناشيد، ففى الأخيرة ما يكفى من أغنيات **«ياحبيبتى يا مصر»** وتاريخ الأم جميعاً لا يقتصر على الصفحات البيضاء[1].

ويتكامل نظام الإعلام مع نظام التعليم لتحقيق نفس النتائج فى هذا الإطار الوسيط للتنشئة، حيث يكون المتلقى هو صغار أبناء الأمة وكبارها فى نفس الوقت. وربما كان الإعلام المصرى هو الأسوأ حالاً ضمن نظم التنشئة فى هذا البلد. فالصحف المسماة قومية هى بالتمام والكمال أوراق دعائية حكومية، والصحف المعارضة محدودة الانتشار وغوغائية اللغة. أما الإعلام المسموع والمرئى -خصوصاً التليفزيون الذى يشاهده الملايين[2]- فهو الأكثر صرامة وفجاجة فى اتخاذ جانب السياسات الرسمية، وشاشته صغيرة حقاً من حيث عرضها للرأى الواحد وإعراضها عن الرأى الآخر. وهى بلا منازع أسوأ أدوات التنشئة الرديئة الخالقة للعقل الخامل والمواطن الخانع، باعتبار أنها تسرب نظاماً لقيم الخمول والخنوع فى قالب فنى جذاب يأخذ بالأبصار. ولا يحتل موضوع التنشئة السياسية للأطفال حيزاً فى وعى القائمين على الإعلام الرسمى، اللهم إلا بمعنى الدعاية الحكومية الموجهة للكبار والصغار معاً. ولا يكاد يستثنى من ذلك -جزئياً ونسبياً- سوى بعض حلقات برنامج تليفزيونى وحيد هو **«البرلمان الصغير»**، وبعض الصفحات السياسية القليلة فى مجلة **«الشباب»** الشهرية الصادرة عن مؤسسة الأهرام. وكان المأمول أن يلعب البرنامج التليفزيونى

---

(١) انظر النقد المبكر للدكتور لويس عوض: **«كتب التاريخ فى مدارسنا لم تعد كتب تاريخ ولكن كتب سياسة بحتة... وهكذا فقد الشباب المصرى حاسته التاريخية، ومن فقد حاسته التاريخية فقد أيضاً حاسته السياسية»** (الأهرام، ١٩٧١/١١/٢٦). **«التلميذ الفرنسى لا يتعلم رأى وزارة التعليم فى لويس فيليب أو فى نابليون الثالث، أما التلميذ المصرى المسكين فلا يقرأ فى كتابه اسماً من أسماء الأعلام إلا مقروناً بالتمجيد أو بالشتيمة»** (الأهرام، ١٩٧١/٣/١٩).

(٢) حول موضوع **«ديمقراطية التليفزيون»** انظر للكاتب: **الديمقراطية على عكاز**. العربى للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٢.

«كلام في السياسة» دوراً في التنشئة السياسية الأكثر تحرراً، لكنه يدور في دائرة الالتزام بالمسموح والمحظور رسمياً.

أما الثقافة كنظام وسيط مؤثر في التنشئة فيقصد به الوسائط والأدوات المتاحة لنقل ونشر الثقافة غير الكتاب المدرسي والجهاز الإعلامي، وإن قام الأخيران أيضاً بهذا الدور. حيث يمكن الإشارة هنا لدور **«الكتاب»** بمعناه الواسع، ودور **«المجلة الدورية»**، ودور **«شرائط»** الكاسيت والفيديو والسينما. وهذه كلها وسائط وأدوات لنقل الثقافة وليست الثقافة في حد ذاتها. فالثقافة بمعناها الواسع لا تمثل مجرد إطار وسيط، بل هي في مقام الإطار العام الذى يحدد الكثير من الأمور في مجال محتوى التنشئة الاجتماعية بفروعها المختلفة التى تشمل التنشئة السياسية. وللثقافة تجلياتها المادية (نظاما المعمار والطعام مثلاً) وتجلياتها الإبداعية (الأدب والفن) وتجلياتها المعنوية (نظام القيم) بالإضافة لجوهرها المتمثل في الإحساس بالهوية وما يتمخض عنه من تجليات ظاهرية في السلوك والرموز.

وفي تجلياتها الأربعة ثمة أزمة في الثقافة المصرية كمحدد رئيسى في التنشئة. وهى أزمة تبلغ **«الأعماق»** وليس مجرد ما يتردد حول الأزمة في **«وسائط»** نقل الثقافة: مثل أزمة الكتب تأليفاً وطباعة وأسعاراً، أو أزمة فوضى سوق الشرائط السمعية والبصرية (الكاسيت والفيديو)، أو أزمة السينما إنتاجاً وتوزيعاً...الخ. وقد لا يستثنى من إضفاء تعبير الأزمة سوى إصدار المجلات الدورية (بما في ذلك مجلات الأطفال مثل **«علاء الدين»** الصادرة عن الأهرام) بسبب تعدد إصدارات المؤسسات الصحفية منها في السنوات الأخيرة، وإن بقيت علامة استفهام حول محتوى التنشئة الذى تحمله صفحاتها.

وأزمة الأعماق المنعكسة على عملية التنشئة نلخصها فيما يلى:

أولاً : على مستوى التجليات المادية للثقافة ثمة تغيرات سريعة أثرت على النظم الثقافية المفترض أنها راسخة مثل نظامى المعمار والطعام. فالملايين من السكان يعيشون

اليوم فيما يسمى **«الأحياء العشوائية»** المختلفة عن النمط التقليدى للأحياء الشعبية. وثمة نمو ملحوظ فى انتشار نظام **«الطعام السريع»** الأمريكى (ماكدونالد- كنتاكى- ويمبى...الخ) المختلف عن نظام الطعام المصرى **«المسبك»** المعروف. ومثل هذه التغيرات المادية تخلق اختلافاً فى الذوق والتذوق وتجعل التنشئة فى إطار الثقافة الوطنية مسألة أكثر تعقيداً. فاختلاف الأذواق لا يقل أهمية عن اختلاف الأفكار، خصوصاً مع الخلاف المتزايد داخل النظام التعليمى ما بين التعليم الحكومى، والخاص، والأزهرى، ومدارس اللغات...الخ وما يتمخض عن هذا كله من ثقافات مختلفة.

ثانياً : على مستوى التجليات الإبداعية للثقافة ثمة -مع انتشار وسائل الإعلام ذات الفنون الصاخبة كأفلام العنف- ازدياد فى الابتعاد عن الفنون الرفيعة والآداب الكلاسيكية واتجاه نحو الأنماط المستحدثة من الموسيقى والغناء والدراما بالنسبة لجيلى الشباب والأطفال. وهو مرة أخرى لما يؤدى لانقسام فى الأذواق قد يكون حاداً داخل الأسرة الواحدة التى تصبح بذلك متعددة الثقافات فى حيزها الصغير.

ثالثاً : على مستوى التجليات المعنوية (النظام القيمى) ثمة قدر من الرسوخ للقيم السالبة التى اشتهر بها المصريون -وإن لم تكن مطلقة فى حالتهم جميعاً- وهى فى أعلى جرعاتها: الطاعة الخانعة- عبادة مقعد السلطة (الكرسى)- الفهلوة والفتاكة- الرياء والتملق- المحسوبية والواسطة الجائرة- الذاتية (الفرد أهم من المؤسسة)- الأحادية وعدم احترام التعددية- الاحتكارية والاستئثار (بالسلطة والمغانم إلى حد الفساد)- المراوغة (خصوصاً اللف والدوران من حول القانون)- تدهور الذوق العام والحس الجمالى (مثلاً الميكروفونات الصاخبة أو إلقاء القمامة فى كل صوب...الخ.

وتؤثر القيم السالبة على التنشئة تأثيراً مباشراً. حتى أن أحد المفكرين الوطنيين اعتبرها العائق الرئيسى أمام تقدم مصر:

«هناك مرجع قيمي في كل مجتمع، هو المعلم الأكبر. فإذا كان الطفل يشاهد ثم يقرأ ويسمع أن الكفاءة والعمل الدءوب والمهارات والصدق مصدر النجاح والترقي وتحقيق المكانة الاجتماعية، فإنه سيبحث عن هذه القيم ويباشرها. وبذلك نكون قد زرعنا التقدم في المجتمع. أما إذا شاهد وقرأ وسمع أن الفهلوة ولعب الثلاث ورقات والوساطة والرشوة...الخ هي مصدر النجاح والمكانة الاجتماعية، فسيبحث عنها. ونكون بذلك قد أغلقنا طريق التقدم»[1].

رابعاً : على مستوى **«الهوية»** كجوهر للثقافة وكمظهر لها في نفس الوقت ثمة أزمة حقيقية في الأعماق. فهوية **«المتسامح»** بدأت تتراجع أمام هوية **«المتعصب»** فكراً وسلوكاً، وهوية **«ذى المزاج المعتدل»** بدأت تفسح طريقاً لهوية **«ذى المزاج الحاد»** (العنف الأسرى والطبقي والديني والسياسي)، وهوية **«المتدين المعتدل»** بدأت في الاستسلام لهوية **«المتزمت دينياً»** و**«الطائفي»** بل و**«المهووس»** (انظر الحادثة اللافتة لإحراق قرية **«كفر دميانة»** القبطية في محافظة الشرقية بواسطة المهووسين في مارس ١٩٩٦)، وهوية **«الإيمان بالمساواة في الإنسانية والمواطنة»** تكاد تسلم الروح أمام زحف المهووسين والإرهابيين ومن والاهم من السياسيين والمسئولين والمواطنين.

على أن الأخطر من كل هذا هو أن **«الهوية التركيبية»** التي جمع فيها المصرى بين انتمائه الفرعوني والقبطي والإسلامي والعربي والأفريقي والنيلي والمتوسطي والإنساني عموماً، تكاد هذه الهوية أن تنهزم اليوم أمام **«هوية البعد الواحد»** بضغط

---

(١) د. طارق على حسن في حوار مستقبليات العالم والوطن والإنسان، الأهرام، ١٩٩٦/٤/٣.

القوى السياسية الدينية المحافظة (العنيفة وغير العنيفة) التى لا ترى فى الهوية المصرية سوى البعد الإسلامى وما دونه سقط المتاع. وانظر للصراع السياسى بالرموز الدينية التى تكاد تنجز الانقسام النهائى للأمة بل وتكاد تستدعى القوى الخارجية للتدخل فى شئونها الداخلية بذريعة حماية الأقلية الدينية.

وفى هذه الأجواء الثقافية، وفى ظل أزمة الأعماق لتجليات الثقافة الساكنة والمتغيرة، يجرى الحديث عن التنشئة السياسية للطفل/ المواطن المصرى. وهو زمن يتهدد فيه مفهوم **«الطفل»** نفسه جنباً إلى جنب مع مفهوم **«الوطن»** ومفهوم **«المواطنة»**. فثمة قطاع واسع من أطفال الأمة محروم من طفولته برمتها تقريباً (أكثر من اثنين مليون من الأطفال العاملين[١]، بجانب بضعة عشرات الآلاف من أطفال الشوارع[٢]، إن لم ندخل فى الحساب جملة الأطفال المنتمين للأسر المعدمة والفقيرة). فعن أى تنشئة سياسية لهؤلاء نتحدث؟ هل نقر فقط حقهم الإنسانى الأصيل فى الحفاظ على الحياة والحماية القانونية للحد الأدنى من حقوقهم الاقتصادية الاجتماعية[٣]؟.

لكن تبقى إمكانية الحديث عن التنشئة السياسية للأطفال الأفضل حظاً وهم فى معظمهم الأعضاء الصغار فى الطبقة الوسطى، وهى طبقة كبيرة على أية حال. أولئك تتحدد روافد تنشئتهم السياسية بالإطارين العام والوسيط المشار إليهما أعلاه، لكنها تتحدد كذلك بإطار أكثر مباشرة هو **«النظام السياسى»** بأفكاره وقيمه

---

(١) عن مشكلة الطفولة العاملة انظر للكاتب: **الأطفال الكادحون.. ظاهرة عمل الأطفال فى مصر**، مركز الجيل، ١٩٩٦.

(٢) عن ظاهرة أطفال الشوارع فى مصر انظر للكاتب بالاشتراك مع بثينة كامل: **أطفال الشوارع يتكلمون**، مركز الجيل، ١٩٩٥.

(٣) لا نود هنا التطرق للنقد التفصيلى لقانون الطفولة الجديد الذى نرى أقله متجهاً للجوانب الحمائية للطفولة بينما أكثره يتجه للتعامل القانونى مع الأحداث، بما يجعله أقرب لقانون عقوبات وإجراءات جنائية خاص بالجانحين الصغار.

وممارساته السائدة. والنظام السياسى بدوره يمكن تقسيمه لنظام سياسى كلى Macro ونظام سياسى جزئى Micro. حيث يتعلق الأول ببنية **«الدولة»**، بينما يتعلق الثانى ببنية **«الأسرة»** و**«مؤسسة التعليم أو العمل أو المهنة»** و**«المجتمع المحلى»** كوحدات سياسية.

وأول ما يلفت نظر الأطفال بالنسبة لبنية الدولة ويؤثر فى وعيهم السياسى بما يرسم مسار تنشئتهم السياسية هو الأمور التالية:

أولاً : وضع **«الحاكم»** الفرد أو رأس الدولة، خصوصاً مع إبرازه بواسطة وسائل الإعلام الرسمية: كيف يصل للحكم؟ كيف يتكلم؟ كيف يتخذ القرار؟ كيف يختار معاونيه؟ أين يتحرك؟ هل هو مقنع؟ ماذا حقق بالفعل؟ هل يتحاور مع مخالفيه؟ هل هو ايتبدادى أم تحررى؟ كيف يترك الحكم؟ وما إلى ذلك من تساؤلات منطقية وبسيطة ترد على ذهن الصغار والكبار.

ثانياً : وضع **«الحكام»** كجماعة، أى صفوة الحكم من الوزراء والمدراء والقادة. وتسرى عليهم التساؤلات السابقة. وإن تأثرت الإجابة التى يتوصل إليها الناس بدرجة من التعامل الأقرب مع هؤلاء الحاكمين (مثلاً رأى تلاميذ المدارس فى وزير التعليم وقراراته) خصوصاً مع اقتراب درجة التعامل المباشر للمسئولين مع عامة الناس (مثلاً الموظفون فى مختلف أجهزة الدولة). أى يكون تأثر الناس هنا أكثر من خلال **«السلوك»** عنه من خلال **«الخطاب»**. ولذلك لا يندر أن يكون الحاكم الفرد محبوباً أو مقبولاً أو معذوراً بينما رجاله مكروهون وقد يسمون **«حاشية السوء»**.

ثالثاً : وضع **«المحكومين»**. وتدور بشأنه ثلاثة تساؤلات رئيسية:

- هل يشعر المحكوم أنه **«إنسان»** تحفظ عليه كرامته أم أنه يشعر بالإهانة والقهر وحس الاستعباد؟ (وهذا جانب نفسى ووجدانى حاسم فى العلاقة بين الحكم والمحكوم).

- هل يشعر المحكوم أنه **«مواطن»** يتساوى مع الآخرين أمام القانون أم أن ثمة -بالتعبير الشعبى- **«خيار وفقوس»** ؟ (جانب نفسى/ سياسى يختبر مباشرة فى الممارسة).

- هل يشعر المحكوم بأنه **«مشارك»** له دور ويتمتع بحرياته الأساسية ويؤثر نشاطه فى القرار بل وفى اختيار الحكام والممثلين (الانتخاب) ؟ (جانب سياسى مباشر يدرك عملياً ولا يتأثر كثيراً بالخطاب الدعائى- فالانتخابات المزورة يعرف الناس أنها مزورة مهما كان الحديث عن نزاهتها).

وعلى وجه العموم فإن المحكومين -حتى مع فقدان الإحساس بالمواطنة والمشاركة- تتكون لديهم **«عواطف سياسية»** لا يفصحون عنها فى ظل النظم الاستبدادية إلا فى مجالسهم الخاصة، وتخرج إلى العلن فى لحظات التوتر والتغير (انتخابات- أزمات- انتفاضات...الخ). ويسرى ذلك على الأطفال الذين تتكون لديهم أيضاً عواطف سياسية تمثل عصب **«نشأتهم»** السياسية، سواء بصبهم فى القالب الرسمى للتنشئة أم بتمردهم على هذا القالب.

رابعاً : وضع **«القرار السياسى»**. من يتخذه؟ وعلى أى أساس؟ وكيف؟ وبأى إيقاع؟ وبأى محتوى؟ أى لصالح من؟ وأى الأفراد يتخذونه؟ وما حيثيتهم؟ وأى المؤسسات تصنعه؟ وما صلاحيتها؟...الخ. وقد يستقر فى يقين الناس أن القرار فى يد الحاكم الفرد وأنه لاقيمة حقيقية لمؤسسات هامة شكلياً مثل البرلمان الذى قد يرى الناس أعضاءه كمجرد **«بصمجية»**. أو على العكس من ذلك قد يصبح صنع القرار Decision-Making أكثر تعقيداً من مجرد اتخاذه Decision-Taking وتتصارع المصالح والمؤسسات فى إطار **«عملية»** صنعه واتخاذه.

خامساً : وضع **«الحساب والمسئولية»** عن القرار والأفعال. هل يوجد مبدأ الحساب والمسئولية أصلاً ولو شكلياً؟ وإن وجد شكلياً فهل يتجسد ذلك عملياً. (هل حوسب مثلاً المسئولون عن انهيار البيوت والمدارس حين باغتتنا الكوارث

الطبيعية) ؟ وما نطاق الحساب، يسير أم عسير؟ وهل هناك مستويات من السلطات تفلت من الحساب؟ وما هى القدرات الحسابية الحقيقية لمؤسسات الحساب (القضاء- البرلمان- المجالس المنتخبة- الجمعيات العمومية للهيئات...الخ) ؟ وهل ينفذ الحساب فعلاً أم أن ثمة متهربين من الأحكام القانونية والسياسية معاً؟ وبعد الحساب هل ثمة تصحيح لمسار المستقبل كيلا تتكرر الأخطاء أم تعود ريما لعادتها القديمة؟...الخ.

ولاشك أن غياب أو ضعف الحساب إنما يمثل أول مداخل المروق من القالب الرسمى للتنشئة بل والسخرية منه لدى الأطفال بالذات. وهم إذ يهربون منه تتعدد مسالك الهروب المحتملة لديهم: فإما بحث عن قالب إنسانى وسياسى أكثر جدية وعدالة، وإما دخول للجانب المعتم من نفس القالب الذى ينتقدون (أى تحول الضحايا إلى جناة)، وإما تبنى لبدائل أكثر صرامة فى الحديث عن الثواب والعقاب (والحدود) وترتبط بالحلال والحرام الدينى الذى تغطى به كل مجالات الحياة بما فى ذلك الفنون والآداب فتجعل الدنيا هى الآخرة المبكرة.

وعموماً فإن الناس يدركون حقائق وحدود النظم السياسية (بغض النظر عن الخطاب الدعائى) لأنهم يعيشونها فى حياتهم اليومية. كما يدركون ويتأثرون فى تنشئتهم السياسية بخط **«التراكم»** فى نظام الدولة، سواء اتجه نحو المزيد من الاستبداد والقهر أم اتجه نحو المزيد من التحرر والانفتاح. وهم بالبداهة أكثر إدراكاً للانتكاسات إلى الخلف وللقفزات إلى الأمام.

وما يسرى على النظام السياسى الكلى للدولة يسرى على النظام السياسى الجزئى فى الأسرة والمؤسسة الصغيرة والمجتمع المحلى. حيث يدرك الأطفال هنا بصورة أكثر مباشرة علاقات القوة الحقيقية فى هذا الإطار، ومن يملك فيه القرار، ونطاق الحرية والمشاركة المتاح فيه. ويمثل ذلك رافداً هاماً للتنشئة السياسية للأطفال بما يستصحبه من **«قولبة»** أو ما قد يستفزه من **«تمرد»** على هذه القولبة، خصوصاً بواسطة **«المراوغة»** فى مرحلة الطفولة ثم **«المروق»** فى مرحلة الشباب. ويتكامل النظامان

الكلى والجـزئى -بتفاعل معقـد بعض الشيء- لحفـر مسـارات التنشئة. فيصـبح من الصعب مثـلاً الحـديث عن نظـام سـياسى ديمقراطى بينما نظـام الأسرة غير ديمقراطى، خصوصاً إذا كانت النظم الوسيطة للتعليم والإعلام والثقافة مدعمة للقيم والممارسات غير الديمقراطية.

ما العمل فى مواجهة كل هذا؟.

إنها مسألة اختيار: بين التغيير وبين استمرار الحال على ما هو عليه وإعادة إنتاج كل هـذا.

واختيار التغيير معناه الإقرار بأن **«الاعتراف بالحق فضيلة»** وأن الأمر الواقع يفتقد للصلاحية: للتقـدم بمعناه الواسـع، ولقـدرة البلد على التنافس فى القرن القـادم. وبذا يلزم البحث والتجريب فى منهاجية جديدة للتنشئة العامة والسياسية لأطفال اليوم الذين هم شـباب الربع الأول من القرن القـادم وللكبار المسئولين عن البلد وتقدمه -أو تأخره- فى الربع الثانى منه. وما نقترحه فى **«الوصايا العشر»** التالية هو عناوين عريضة للتفكير والتأمل بروح الانتماء للعلم والوطن فى نفس الوقت:

أولاً : يلزم تغيير **«اللغة»** برمتها. بدءاً بالمعنى الحرفى للغة، أى ترقية معرفة النشء باللغـة العربيـة (التى أصابتها اليوم مهانة كبيرة) وحتى لغـة الخطاب **«التـربوى»**[1] فى الأسرة والمدرسة والمعبد والشارع ولغة **«الخـطـاب»** السياسى الرسمى والمعارض كذلك، خصوصاً لغة الأجهزة الإعلامية الرسمية التى يجب أن تتوقف عن **«تحـويل البـحر إلى طحـينة»** وعـن **«الطـحن بلا عـجين»**. فاللغة وعاء المضامين، والمضامين الفارغة تلزمها لغة فارغة وكلاهما ليس سبيلاً للتقدم. ولغة الرياء الزاعق من خلال مديح الحاكم بمناسبة وبدون مناسبة هى أول ما يجب هجره فى الخطاب الشفوى

(١) راجع هنا مثلاً تنبيهات الأساتذة الكبار حول نظام اللغة والقيم، مثال حامد عمار (فى كتبه العديدة) ومصطفى سويف (فى مقالاته الحديثة فى مجلة «الهـلال» الشـهرية).

والتحريرى. وهذا أضعف الإيمان الذى يقويه تقديم لغة جديدة تنبنى على **«المصارحة»** و**«المجادلة»** بالحسنى والتعدد فى وجهات النظر. ولابد أن تعرف لغة **«المعارضة»** طريقها لشاشة التليفزيون خصوصاً. ويلزم أخيراً التعود على تسمية الأشياء بمسمياتها، مثل أن تسمى **«الفهلوة»** باسمها الحقيقى وهو **«الغش والخداع»**. ولابد من التدقيق اللغوى بشأن بعض المفاهيم الشائعة وعلى رأسها كلمة **«مسئول»** و**«مسئولين»**. فهذه تخص كل مواطن (كلكم راع وكل راع **«مسئول»**) ولا تخص **«موظفى الحكومة»** أو **«الإداريين»** أو **«التنفيذيين»** أو **«السياسيين الحكوميين»** الذين يمكن تسميتهم مباشرة بهذه الأسماء.

ثانياً : ينسحب موضوع اللغة الجديدة أكثر ما ينسحب على موضوع **«التاريخ الوطنى»** كتابة وقراءة ودراسة وتدريساً بل واستلهاماً فى الأعمال الفنية كالسينما والدراما التليفزيونية. فالتاريخ لا يجب أن يكون موضوعاً مدرسياً مملا أو موضوعاً سياسياً دعائياً. والتلميذ الصغير لابد أن يعرف أن من لا تاريخ له لا مستقبل له، وأن العناية بالتاريخ الوطنى والدراية بخطوطه العريضة وبعض تفصيلاته مسألة جادة جداً (معظم تلاميذ اليوم لا يعرفون معظم صناع تاريخ الوطن بالأمس). لكن المناهج الرسمية هى التى يجب أن تبادر بتحبيب التلاميذ فى التاريخ الوطنى (ولو بإدخال معارك التاريخ الوطنى فى ألعاب الكمبيوتر الجذابة مثل معركة سعد وعدلى أو معارك الوفد والقصر) وأن تقدم التاريخ بنظرة موضوعية[1] باعتباره تاريخ الأمة لا تاريخ حكامها فقط (لابد أن يعرف التلميذ شخصياتٍ مثل حسن البنا وأحمد حسين وشهدى عطية الشافعى والدكتور عزيز فهمى ومحمد مندور من مناهج التاريخ الرسمية لا من صحف المعارضة). ولابد أخيراً من **«إعادة الاعتبار»** لمراحل تاريخية مثل المرحلة القبطية، ولأحداث تاريخية مثل انتفاضات الطلبة والعمال وانتفاضة الخبز فى يناير ١٩٧٧ (انتفاضة الحرامية!)، ولشخصيات تاريخية مثل الشخصيات المعارضة المذكورة أعلاه بل ولشخصيات رسمية مثل الرئيس محمد نجيب...الخ.

---

(١) انظر للكاتب وآخرين: **تاريخ مصر بين المنهج العلمى والصراع الحزبى**، دار شهدى، القاهرة، ١٩٨٨.

ثالثــاً : من مقومات التنشئة الدافعة للتقدم إقرار أن الحقيقة الإنسانية ليست مطلقة بل نسبية، وأن ثمة طرقاً متعددة للحكمة، وأن الله قد جعل **«التنوع»** أصل الخليقة (وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا)، وأن الاجتهاد الإنساني متفرع السبل، وحتى العلاقة بين الإنسان وربه تحتوى تنوعاً حيث تتعدد طرائق العبادة بتعدد العقائد الدينية. فمن الطبيعي أن يكون أصل العلاقة بين الإنسان والإنسان كامناً أيضاً في التنوع والتعدد. ومن ثم يلزم تربية الصغار والكبار على احترام **«التعددية»** في الثقافة والسياسة والدين والاجتهاد والتفكير والفعل والنشاط. وإذا كانت **«الأحادية»** في ضوء ذلك هي التعبير عن جوانب القسر والقهر في حياة الإنسان، فإن قدراً من **«التوحد»** الاختيارى يجب أن يحفظ جنباً إلى جنب مع التنوع. ويقصد به التوحد في الاتفاق حول احترام **«حقوق الإنسان»** وعدم انتهاكها، والاتفاق حول حد أدنى من النظرة المشتركة **«للمواطنة»** و**«للتاريخ الوطنى»** و**«للثقافة الوطنية»**. وإذا كان التنوع والاختلاف أبرز في المجال السياسى حيث المصالح المتصارعة، فإن حداً أدنى من الاتفاق والتوحد يمكن التوصل إليه أيضاً بشأن **«النظام السياسى الديمقراطى»** الذى يمكن أن يضمن ممارسة التنوع ذاته كما يضمن أن يكون صراع المصالح والرؤى سلمياً ولا يبدد طاقة الأمة في العنف والعنف المضاد.

رابعــاً : ينبع عن ذلك ضرورة معالجة إشكالية **«احتكار»** السلطة و**«المشاركة»** في السلطة ثم **«نقل»** السلطة وتداولها. بحيث يتدرج النظام السياسى في الانتقال النوعى من مرحلة لأخرى على هذا الترتيب، وبما يعكس قدراً حقيقياً من الإرادة الشعبية المعبر عنها في انتخابات أكثر نزاهة وتوفر هيئات تمثيلية أكثر تمثيلية بالفعل. وهو ما يستلزم قوانين جديدة بل وتغييرات دستورية تحدد مدة البقاء في المناصب الرئاسية الأكثر تعبيراً عن الاحتكار، كما تحدد طرائق الاختيار الأنزه للممثلين وطرائق توزيع أنصبة المشاركة حتى يأتى أوان تحديد طرائق نقل وتداول السلطة بهدوء في إطار متفق عليه بين الجميع. ومع التغييرات القانونية وممارستها بالفعل تأتى التنشئة التلقائية على تقبل هذا الإطار السياسى الديمقراطى بل والمشاركة فيه.

خامساً : يتفرع عن ذلك إيجاد صيغة جديدة للعلاقة بين الدولة والمجتمع المدنى (الأهلى) بحيث يتحدد لكل طرف مجال عمله فلا يجوز على الطرف الآخر. أى لا تتدخل الدولة فى كل كبيرة وصغيرة من حياة الناس بل يقتصر عملها على أساسيات الإدارة السياسية من خلال دولة القانون والمؤسسات. كما يلتزم المجتمع المدنى فى أدائه بالقانون المنظم لصراعات المصالح داخله وبينه وبين الدولة. وليس شرطاً أن تكون العلاقة صراعية دائماً، لأنها تحتمل قدراً من التراضى حول الصالح العام وحول تقسيم العمل التنموى. ويلزم لذلك رفع القيود الزائدة عن الجمعيات الأهلية (القانون ٣٢ لسنة ١٩٦٤) كما يلزم تشجيع المشاركة فى الانتخابات المحلية وعدم احتكار الحزب الحاكم للمجالس المحلية.

سادساً : يتوازى مع ذلك ضرورة رسم الحد الفاصل بين الدين والسياسة. حيث يبقى لكل منهما مجاله، لأن السياسة مجال لتصارع المصالح البشرية بينما الدين مجاله التنظيم الأخلاقى لحياة الناس من خلال الهداية لا من خلال الجباية. وإن كانت هناك جبرية فى السياسة (تطبيق القانون بقوة السلطة الشرعية) فلا إكراه فى الدين الذى تكفى فيه الدعوة والأسوة ويكون الثواب والعقاب لله وحده لا لأى حاكم أو فرد يدعى النيابة عن الرب فى الأرض. وليس معنى هذا غياب الدين تماماً عن الحياة السياسية، فهو يكون حاضراً من خلال الثقافة العامة للأمة المتشربة بروح دينها (أديانها لأن فى الأمة أدياناً متعددة) كما يكون حاضراً من خلال الضمير الدينى للإنسان الفرد والذى قد يملى عليه اختياراته السياسية. لكن الخطاب الدينى الزاعق فى الحياة السياسية وصبغ أداء الدولة بالصبغة الدينية إنما يؤدى فى النهاية لتديين السياسة وتسييس الدين وتحويل الصراعات البشرية إلى اقتتال مقدس. ومحصلة ذلك إما الحفاظ على جو عدم الاستقرار السياسى وربما تصعيده للقمع الصارخ من قبل الدولة والعنف الإرهابى من قبل السياسيين الدينيين المتشددين (أى الحرب الأهلية)، وإما تأسيس الدولة الدينية القمعية التى ستمارس قمعها باسم الدين وتسيير الناس على الصراط

المستقيم. ومثلما نربى النشء على التمسك بالدين ومكارم الأخلاق، لابد أن نربيه أيضاً على معرفة التمايز بين الدين والسياسة وعدم التداخل المباشر بين مجاليهما، وعلى أن أمل مصر فى المستقبل يتوقف –بالإضافة للتقدم الاقتصادى والتكنولوجى– على بناء دولة مدنية حديثة تواكب التطورات العصرية وتلحق بعجلة النمو الحضارى المتسارعة. ولا يتناقض ذلك مع الدين والتدين، وإن تناقض مع الدروشة والتزمت.

سابعاً : بصورة مباشرة يلزم توسيع أطر المشاركة السياسية الفعلية للأطفال كسبيل للتنشئة بالتدريب والتجريب. فالتنشئة ليست خطاباً شفوياً وحسب، وإنما تشمل فتحاً لمجالات الممارسة. من ذلك تدعيم الاتحادات الطلابية فى المدارس وإيجادها فى كل مراحل التعليم منذ الابتدائى وجعل انتخاباتها جادة ومشاركتها فى الرأى –إن لم يكن فى السلطة– محل ترحيب بل وتحفيز. ومن ذلك تشجيع الأطفال على النشاط فى إطار الجمعيات الأهلية بالمجتمعات المحلية ومتابعة كيفية إدارتها، مع تشجيع هذه الجمعيات على تأسيس **«أندية الطفولة»** التى تدار بمشاركة الأطفال. وكل هذا سبيل للتنشئة الديمقراطية عملياً.

ثامناً : دعم الأدوات والوسائط المألوفة للتنشئة السياسية للأطفال. مثل كتب **«التربية المدنية»** و**«حقوق الإنسان»**، والمجلات الدورية التى تعضد فكرة **«المواطنة»** وتحفز على **«المشاركة»**، وشرائط السينما والفيديو التى تدعو لنفس الأغراض، والدراما المسرحية والتليفزيونية ذات الأغراض المماثلة.

تاسعاً : البحث عن أدوات ووسائل غير مألوفة لكن جذابة تؤدى نفس الأغراض. مثل البرامج التليفزيونية للتربية المدنية والتنشئة السياسية للأطفال، والندوات والمؤتمرات السياسية للأطفال، وألعاب الكمبيوتر السياسية للأطفال (مثل المعارك التاريخية المشار إليها). ويشمل ذلك تشجيع الأندية الرياضية ومراكز الشباب على إدخال بند **«التثقيف السياسى للطفولة»** فى برامجها، وكذلك تنظيم الرحلات والمعسكرات المدرسية

ذات الطابع السياسى (مثلاً للبرلمان ومقار الأحزاب ومواقع الأحداث السياسية وبيوت ومتاحف الساسة الحاليين والراحلين).

عاشراً : كل هذه العناوين والتأملات لا أمل فى إمكانية تجسدها إلا إذا كان العنوان الأكبر المتفق عليه بالتراضى بين كل القوى السياسية الحاكمة والمعارضة، الكبيرة والصغيرة، الحكومية والأهلية، هو ضرورة **«تحييد»** الأثر الضار للقيم الرديئة السائدة والمجملة أعلاه فيما بين النفاق والفهلوة، والأحادية والمحسوبية، وعبادة الفرد الكرسى. بل يلزم **«تحقير»** هذه القيم وتنشئة الأطفال على عكسها تماماً

والموضوع فى النهاية هو مسألة إدراك واختيار. إدراك لمثالب نظم حياتنا، وللتحديات التى تحاصرنا، وللمنافسات الماثلة أمامنا، وأخيراً إدراك أهمية موضوع التنشئة السياسية للأطفال بقدر إدراك أهمية موضوع التنمية الاقتصادية للبلاد. وإزاء ذلك يلزمنا اختيار منهاج جديد للتنشئة السياسية لأطفال الأمة ليصبحوا حقاً مواطنيها الصالحين، المنتجين المشاركين، الشامخين لا الخانعين. وما المنهاج الجديد للتنشئة السياسية للأطفال سوى الوجه الآخر لمنهاج جديد فى الإدارة السياسية للبلاد وفى مجمل نظامها السياسى المفترض أن يكون أكثر فعالية وديمقراطية ليقود خطاها فى الطريق الوعرة للعالم الجديد فى القرن الجديد.